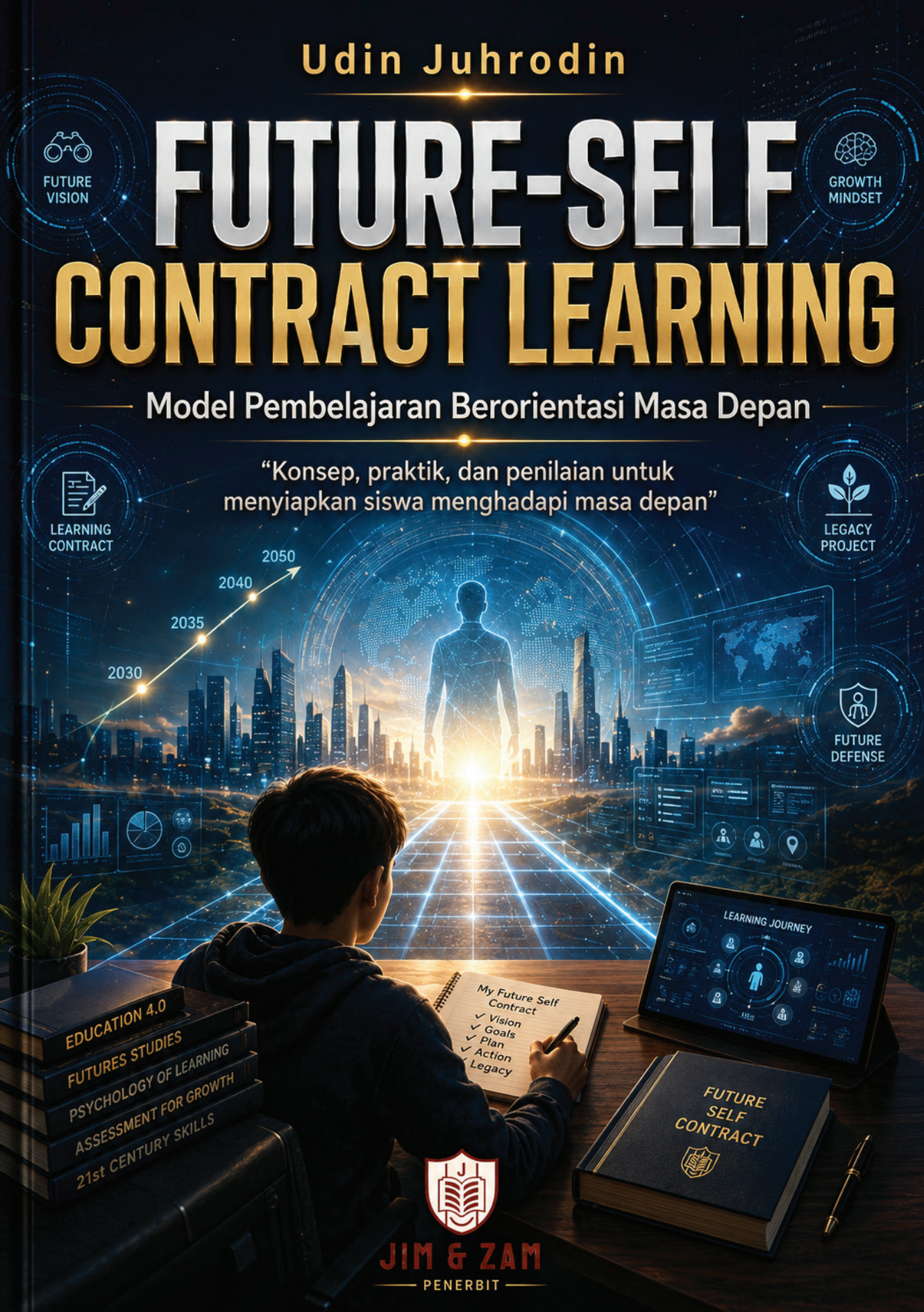
Udin Juhrodin

FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING

Model Pembelajaran Berorientasi Masa Depan

"Konsep, praktik, dan penilaian untuk menyiapkan siswa menghadapi masa depan"



JIM & ZAM
PENERBIT

Udin Juhrodin

FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING

Model Pembelajaran Berorientasi Masa Depan

JIM & ZAM

FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING
Model Pembelajaran Berorientasi Masa Depan

Penyusun : Udin Juhrodin
Layout : Udin Juhrodin
Cover : Jim-Zam

@Cetakan 1 (16 Agustus 2026)

Penerbit : Jim-Zam
Alamat : Komplek Perum Griya Sampurna Blok E-136
Desa Sukadana Kecamatan Cimanggung
Kabupaten Sumedang
Jawa Barat
Email : udinjuhrodin@gmail.com
Phone : 082240452483

BUKU INI
Disusun untuk Kepentingan Pribadi dan Kepentingan Edukasi
Diperbolehkan untuk mengutip/membagikan/memperbanyak
sebagian atau seluruh buku ini dengan syarat
mencantumkan referensinya.

Disedekahkan Untuk

Para Pecinta Ilmu dan Pengetahuan

DAFTAR ISI

PROLOG ..... **ix**

BAGIAN I — MENGAPA MODEL INI DIPERLUKAN?

Bab 1: Krisis Makna dalam Pendidikan Modern **3**
- Sekolah kehilangan roh 6
- Belajar untuk nilai, bukan untuk hidup 8
- Dampak materialisme dan liberalisasi pendidikan 11
- Gejala jalan pintas, kecurangan, dan kelelahan belajar 14

Bab 2: Masa Depan sebagai Sumber Belajar yang Terabaikan **17**
- Pendidikan terlalu banyak menoleh ke belakang 17
- Mengapa masa depan hanya dijadikan slogan, bukan metode 19
- Pentingnya orientasi masa depan dalam proses belajar 25

Bab 3: Apa Itu Future-Self Contract Learning? **28**
- Definisi dan batasan 28
- Bukan ramalan, bukan motivasi kosong 31
- Posisi model ini dalam peta pedagogi 33
- Manfaat jangka panjang bagi siswa, guru, dan masyarakat 36

BAGIAN II — LANDASAN TEORETIS

Bab 4: Psikologi Pendidikan dan Teori Motivasi **43**
- Self-Determination Theory 43
- Growth mindset 45
- Motivasi intrinsik vs ekstrinsik 48
- Implikasi untuk pembelajaran masa depan 51

Bab 5: Futures Studies dan Futures Literacy **53**
- Masa depan sebagai wilayah keilmuan 53
- Futures literacy menurut UNESCO 55
- Anticipatory thinking dan pengambilan keputusan 58

Bab 6: Possible Selves, Implementation Intentions, dan Orientasi Masa Depan 61
- Teori possible selves 62
- Implementation intentions 64
- Future time perspective 66
- Bukti riset yang mendukung 69

BAGIAN III — MODEL FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING

Bab 7: Enam Fase Utama 75
1. **Visioning Future Self 75**
2. Reality Gap Analysis 77
3. Time Simulation Lab 79
4. Learning Contract 81
5. Legacy Project 84
6. Future Defense 86

Bab 8: Prinsip-Prinsip Dasar Model 88
- Masa depan sebagai titik awal 88
- Kontrak sebagai instrumen hidup 90
- Revisi bukan kegagalan 93
- Karya harus mewariskan nilai 96
- Penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian 99

Bab 9: Diferensiasi untuk Semua Siswa 102
- Jenjang usia dan perkembangan kognitif 103
- Anak berkebutuhan khusus 105
- Siswa dengan kecemasan, trauma, atau latar belakang sulit 107
- Keadilan bagi semua kondisi siswa 110

BAGIAN IV — PRAKTIK DI LAPANGAN

Bab 10: Panduan Praktis per Fase 116
- Langkah guru 116
- Contoh pertanyaan dan dialog 119
- Durasi 123
- Alat dan bahan 125
- Alternatif jika fasilitas terbatas 127

Bab 11: Contoh RPP dan Skenario Pembelajaran 130
- SD 130
- SMP 135
- SMA 140
- Lintas mata pelajaran 145

Bab 12: Model di Berbagai Lokasi dan Kondisi 149
- Ruang kelas 149
- Aula dan lapangan 151
- Alam terbuka 154
- Daerah terpencil 156
- Masyarakat adat dan mitos lokal 159

Bab 13: Melibatkan Orang Tua, Tokoh Masyarakat, dan Lintas Generasi 164
- Orang tua sebagai pendamping 165
- Tetua adat dan tokoh agama 167
- Panel masa depan 170
- Membangun dukungan sosial belajar 172

BAGIAN V — PENILAIAN DAN EVALUASI
Bab 14: Keterbatasan Penilaian Acuan Patokan dan Norma 178
- Kelebihan dan kelemahan PAP dan PAN 178
- Mengapa keduanya tidak cukup 180
- Ketidakadilan, ketimpangan, dan kecurangan 185

Bab 15: Growth-Authenticity Referenced Assessment 188
- Pengertian dan prinsip 188
- Tiga pilar: pertumbuhan, keaslian, relevansi masa depan 191
- Perbedaan dengan PAP dan PAN 193
- Landasan teoretis 198

Bab 16: Rubrik, Portofolio, dan Future Defense 203
- Rubrik penilaian proses, pertumbuhan, keaslian, dan relevansi 203
- Portofolio longitudinal 206
- Panduan wawancara penilaian 208
- Deteksi jalan pintas secara manusiawi 211

BAGIAN VI — KEBERLANJUTAN DAN REFLEKSI
Bab 17: Uji Coba, Evaluasi, dan Perbaikan Berkelanjutan 216
- Langkah uji coba terbatas 216
- Kerangka kualitas: SWOT, PDCA, TQM, Kirkpatrick 218
- Membaca hasil dan merevisi model 222
- Strategi perluasan ke sekolah lain 225

Bab 18: Pendidikan sebagai Bekal Masa Depan dan Desa Abadi 229
- Melampaui 5, 10, dan 20 tahun 229
- Pendidikan sebagai amal panjang 231
- Menghidupkan kembali makna belajar 233
- Catatan penutup: dari kelas ke masa depan, dari masa depan ke keabadian 235

EPILOG
Dari Kelas ke Masa Depan 239

- Catatan reflektif untuk guru 239
- Harapan untuk pendidikan Indonesia dan dunia 240

LAMPIRAN 243
- **Contoh lembar Visioning 243**
- **Contoh kontrak Future-Self 245**
- **Contoh rubrik GARA 247**
- **Contoh RPP satu pertemuan 250**
- **Panduan wawancara Future Defense 252**

DAFTAR PUSTAKA 255

PROLOG

Ada satu pertanyaan yang semakin sulit dihindari oleh pendidikan: untuk apa siswa belajar hari ini, jika mereka sendiri tidak dapat melihat hubungan antara apa yang dipelajarinya dengan kehidupan yang akan mereka jalani?

Pertanyaan ini tampak sederhana, tetapi menyentuh persoalan yang jauh lebih mendasar. Pendidikan modern telah menghasilkan berbagai kurikulum, metode, teknologi, instrumen evaluasi, dan sistem pengukuran. Sekolah semakin terhubung dengan perangkat digital, informasi semakin mudah diperoleh, dan berbagai model pembelajaran terus dikembangkan. Namun, di tengah kemajuan tersebut, terdapat persoalan yang tidak selalu dapat diselesaikan oleh teknologi: hilangnya hubungan antara kegiatan belajar dengan makna kehidupan siswa.

Banyak siswa belajar karena harus. Mereka mengejar nilai, menyelesaikan tugas, menghadapi ujian, memenuhi tuntutan sekolah, lalu berpindah dari satu tingkat pendidikan ke tingkat berikutnya. Belajar akhirnya mudah dipersepsikan sebagai rangkaian kewajiban yang harus diselesaikan, bukan sebagai proses membangun manusia yang sedang bertumbuh. Kerangka buku ini secara khusus berangkat dari kegelisahan tersebut: sekolah dapat kehilangan rohnya ketika belajar hanya diarahkan kepada nilai dan kepatuhan, sementara pertanyaan tentang kehidupan yang hendak dibangun siswa justru berada di luar proses pembelajaran.

Pada saat yang sama, dunia yang akan dimasuki siswa tidak pernah berhenti berubah. Pekerjaan berubah, teknologi berubah, struktur sosial berubah, bahkan cara manusia memahami dirinya sendiri terus mengalami pergeseran. Karena itu, pendidikan tidak cukup hanya bertanya, "Apa yang harus diketahui siswa?" Pendidikan juga harus berani bertanya, "Manusia seperti apa yang sedang dipersiapkan melalui pengetahuan tersebut?"

Di sinilah buku *Future-Self Contract Learning* mengambil posisi.

Buku ini tidak berangkat dari keyakinan bahwa masa depan dapat diramalkan dengan tepat. Masa depan bukan sesuatu yang dapat diketahui secara pasti, apalagi dijadikan objek ramalan pendidikan. Sebaliknya, masa depan diperlakukan sebagai ruang kemungkinan yang dapat dibayangkan, dipertimbangkan, dipertanyakan, dan digunakan sebagai dasar untuk mengambil keputusan pada masa kini. Karena itu, orientasi masa depan dalam buku ini bukan sekadar motivasi agar siswa "bercita-cita tinggi", melainkan sebuah pendekatan pedagogis yang berusaha menjadikan masa depan sebagai sumber belajar.

Gagasan tersebut kemudian dipadatkan dalam istilah Future-Self. Yang dimaksud bukan sekadar dunia masa depan, melainkan diri siswa yang akan hidup di dalam dunia tersebut. Ada seorang siswa yang hari ini duduk di bangku sekolah,

mengerjakan tugas, menghadapi kesulitan, membuat kesalahan, mencoba kembali, dan perlahan membangun kebiasaan. Beberapa tahun kemudian, siswa yang sama akan menjadi pribadi yang berbeda. Ia akan mengambil keputusan, bekerja, membangun keluarga, memasuki masyarakat, menghadapi persoalan, dan meninggalkan pengaruh tertentu bagi orang lain.

Pertanyaannya kemudian menjadi sangat personal: siapakah diriku yang sedang aku bangun melalui cara belajarku hari ini?

Pertanyaan semacam itu mengubah posisi siswa. Ia tidak lagi semata-mata menjadi penerima materi, tetapi mulai ditempatkan sebagai perancang perjalanan belajarnya sendiri. Dalam kerangka buku ini, gambaran diri di masa depan digunakan sebagai salah satu sumber utama untuk merancang, menjalankan, dan menilai proses belajar. Siswa diajak membayangkan dirinya, melihat jarak antara keadaan sekarang dan keadaan yang diharapkan, kemudian menentukan apa yang perlu dipelajari dan dilakukan untuk memperkecil jarak tersebut.

Namun, membayangkan masa depan saja tidak cukup.

Seseorang dapat memiliki cita-cita yang indah tanpa pernah mengubahnya menjadi tindakan. Karena itu, kata kedua dalam istilah ini menjadi penting: Contract. Kontrak dalam *Future-Self Contract Learning* bukanlah kontrak hukum dan bukan pula janji formal yang digunakan untuk menghukum siswa ketika ia gagal. Kontrak adalah instrumen pedagogis yang membantu siswa mengubah bayangan tentang masa depan menjadi komitmen, rencana, tindakan, dan tanggung jawab. Bahkan ketika rencana harus diubah, perubahan itu tidak dipandang sebagai kegagalan. Revisi justru menjadi bagian dari proses belajar.

Dengan demikian, model ini tidak meminta siswa membuat janji besar yang sulit diwujudkan. Ia justru mengajarkan bagaimana sebuah masa depan yang jauh dapat diterjemahkan menjadi langkah yang dekat. Siswa belajar menentukan satu tindakan yang dapat dilakukan minggu ini, menentukan kapan tindakan itu dilakukan, mengenali siapa yang dapat mendukungnya, dan menyiapkan rencana apabila muncul hambatan. Kontrak tersebut dapat ditinjau dan diperbarui karena belajar merupakan perjalanan yang bergerak, bukan keputusan sekali jadi.

Dari sini kita dapat memahami mengapa *Future-Self Contract Learning* tidak dimaksudkan sebagai model motivasi sederhana. Ia berusaha mempertemukan beberapa dimensi pendidikan yang sering berjalan terpisah: kesadaran diri, motivasi, perencanaan, pengalaman belajar, tindakan nyata, refleksi, karya, dan penilaian.

Kerangka tersebut dibangun melalui enam fase utama: Visioning Future Self, Reality Gap Analysis, Time Simulation Lab, Learning Contract, Legacy Project, dan Future Defense.

Perjalanan dimulai dengan membayangkan masa depan. Tetapi bayangan itu segera dipertemukan dengan kenyataan melalui *Reality Gap Analysis*. Siswa tidak

hanya bertanya tentang apa yang ia inginkan, tetapi juga melihat jarak antara keadaan sekarang dengan keadaan yang dibayangkan. Setelah itu, *Time Simulation Lab* membantu siswa melihat kemungkinan konsekuensi dari pilihan-pilihan tertentu. Dari sana lahirlah *Learning Contract*, yaitu komitmen belajar yang lebih konkret. Pembelajaran kemudian bergerak menuju *Legacy Project*: sebuah karya yang tidak berhenti pada kepentingan pribadi, tetapi memiliki kemungkinan memberi manfaat atau meninggalkan nilai bagi orang lain. Pada akhirnya, melalui *Future Defense*, siswa diberi kesempatan untuk menjelaskan, mempertanggungjawabkan, dan merefleksikan perjalanan tersebut di hadapan orang lain.

Urutan ini menunjukkan satu prinsip penting: masa depan tidak ditempatkan sebagai titik akhir pembelajaran, tetapi sebagai titik awal untuk menentukan apa yang perlu dipelajari hari ini.

Pandangan tersebut membawa konsekuensi terhadap cara guru memahami tugasnya. Guru tidak kehilangan peran. Justru sebaliknya, guru memperoleh peran yang lebih kompleks: membantu siswa melihat kemungkinan, mengajukan pertanyaan yang tepat, mempertemukan harapan dengan kenyataan, memberi ruang untuk mencoba, dan mendampingi siswa ketika rencana tidak berjalan sebagaimana mestinya.

Karena itu, buku ini juga tidak membayangkan satu jenis siswa yang seragam. Ada siswa yang percaya diri, ada yang ragu-ragu. Ada yang memiliki dukungan keluarga yang kuat, ada yang tumbuh dalam keterbatasan. Ada yang mudah berbicara, ada yang lebih mampu mengekspresikan dirinya melalui tulisan atau gambar. Bahkan siswa yang mengalami kecemasan, trauma, atau kondisi kehidupan yang sulit tetap harus memiliki ruang untuk bertumbuh tanpa dipaksa memenuhi satu bentuk ekspresi yang sama. Buku ini menempatkan diferensiasi dan keadilan sebagai bagian penting dari penerapan model.

Konsekuensi berikutnya menyentuh persoalan yang sangat penting dalam pendidikan: penilaian.

Jika pendidikan hanya menilai hasil akhir, maka perjalanan siswa sering kali menghilang. Dua siswa dapat memperoleh nilai yang sama, tetapi mungkin menempuh perjalanan yang sangat berbeda. Yang satu berkembang dari titik awal yang sangat jauh, sedangkan yang lain sejak awal telah memiliki kemampuan yang lebih tinggi. Jika hanya angka akhir yang dilihat, pertumbuhan yang sesungguhnya dapat menjadi tidak terlihat.

Karena itu, buku ini memperkenalkan pembahasan tentang Growth-Authenticity Referenced Assessment (GARA) dengan tiga perhatian penting: pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Penilaian diarahkan untuk melihat bukan hanya apa yang dihasilkan siswa, tetapi bagaimana ia bekerja, bagaimana ia bertumbuh, apakah karya tersebut benar-benar dapat dipertanggungjawabkan sebagai hasil belajarnya, dan apakah ia mampu menghubungkan pembelajarannya dengan kehidupan yang akan dijalaninya.

Pada titik ini, buku ini berusaha menggeser pertanyaan evaluasi. Bukan hanya "Berapa nilai yang diperoleh siswa?", tetapi juga "Apa yang berubah dalam diri siswa?", "Bagaimana ia sampai pada perubahan itu?", "Apakah ia memahami dan memiliki karyanya sendiri?", dan "Untuk apa pembelajaran tersebut bagi masa depannya?"

Pertanyaan-pertanyaan tersebut tidak dimaksudkan untuk menggantikan seluruh sistem penilaian yang telah ada. *Future-Self Contract Learning* sendiri secara tegas tidak dimaksudkan sebagai pengganti kurikulum, tidak menghapus pentingnya penguasaan materi, dan bukan pula terapi psikologis. Ia adalah salah satu pendekatan pedagogis yang berusaha memberikan orientasi masa depan yang lebih nyata ke dalam proses pendidikan.

Buku ini kemudian bergerak dari gagasan menuju praktik. Pembaca tidak hanya diajak memahami teori, tetapi juga melihat bagaimana model dapat diterapkan melalui panduan setiap fase, contoh pertanyaan dan dialog, skenario pembelajaran, RPP, adaptasi untuk berbagai jenjang, serta kemungkinan penerapan di ruang kelas, alam terbuka, daerah terpencil, dan komunitas yang memiliki karakter sosial-budaya berbeda.

Lebih jauh lagi, masa depan dalam buku ini tidak dipandang sebagai urusan individu semata. Pendidikan berlangsung dalam ekosistem. Orang tua, guru, teman sebaya, tokoh masyarakat, tokoh agama, dan lintas generasi dapat menjadi bagian dari proses tersebut. *Future Defense*, misalnya, dirancang sebagai ruang dialog tempat siswa menjelaskan proses dan karyanya, bukan sebagai ujian lisan yang menakutkan. Penilaian diupayakan menjadi pengalaman sosial yang menghargai proses, kejujuran, pertumbuhan, dan keberanian siswa untuk mempertanggungjawabkan apa yang telah dikerjakannya.

Pada akhirnya, buku ini membawa pembaca kepada pertanyaan yang lebih besar daripada sekadar bagaimana membuat model pembelajaran baru.

Apa sebenarnya makna belajar?

Jika belajar hanya dimaksudkan agar siswa memperoleh nilai, maka pendidikan akan selalu berakhir ketika ujian selesai. Jika belajar hanya dimaksudkan agar siswa memperoleh pekerjaan, maka pendidikan berisiko kehilangan dimensi kemanusiaannya ketika dunia pekerjaan berubah. Tetapi jika belajar dipahami sebagai proses membangun manusia yang mampu mengenali dirinya, memahami kenyataan, membayangkan kemungkinan, mengambil keputusan, bertindak secara bertanggung jawab, menghasilkan sesuatu yang bermakna, dan meninggalkan kebaikan bagi orang lain, maka pendidikan memperoleh cakrawala yang jauh lebih panjang.

Itulah sebabnya *Future-Self Contract Learning* tidak berhenti pada lima, sepuluh, atau dua puluh tahun. Kerangka buku ini pada akhirnya membawa pendidikan

kepada gagasan tentang warisan, keberlanjutan, dan makna belajar yang melampaui kehidupan individual. Struktur buku bahkan menempatkan pembahasan tentang pendidikan sebagai bekal masa depan dan "desa abadi" sebagai bagian akhir sebelum epilog.

Maka, buku ini bukan terutama tentang bagaimana membuat siswa memikirkan masa depan.

Buku ini adalah tentang bagaimana masa depan dapat membuat siswa memahami alasan mengapa ia harus belajar hari ini.

Sebab seorang siswa yang mampu melihat dirinya di masa depan akan mulai memandang pelajaran secara berbeda. Pengetahuan bukan lagi sekadar materi yang harus dihafal. Tugas bukan sekadar pekerjaan yang harus dikumpulkan. Proyek bukan sekadar produk yang harus dinilai. Bahkan kegagalan bukan lagi semata-mata bukti ketidakmampuan. Semuanya dapat menjadi bagian dari perjalanan menuju diri yang sedang dibangun.

Pada akhirnya, pendidikan selalu berbicara tentang manusia yang belum selesai.

Siswa hari ini belum menjadi dirinya yang akan datang. Ia masih mungkin berubah, tumbuh, gagal, mencoba kembali, memperbaiki keputusan, menemukan kemampuan yang sebelumnya tidak ia sadari, dan memberi manfaat yang bahkan belum dapat ia bayangkan. Karena itu, pendidikan seharusnya tidak hanya mempersiapkan siswa untuk menghadapi masa depan sebagai sesuatu yang datang dari luar dirinya. Pendidikan harus membantu siswa membangun hubungan yang sadar dengan dirinya sendiri yang akan hidup di masa depan.

Dari sanalah perjalanan buku ini dimulai.

Dari masa depan yang dibayangkan, menuju kenyataan yang dihadapi.
Dari kenyataan yang dihadapi, menuju pembelajaran yang dibutuhkan.
Dari pembelajaran, menuju tindakan.
Dari tindakan, menuju karya.
Dan dari karya, menuju warisan.

Inilah perjalanan *Future-Self Contract Learning*: dari kelas hari ini menuju manusia masa depan.

BAGIAN 1

MENGAPA MODEL INI DIPERLUKAN?

BAB 1
KRISIS MAKNA DALAM PENDIDIKAN MODERN

Ada sebuah kegelisahan yang jarang diungkapkan di ruang-ruang guru: bahwa sekolah, yang seharusnya menjadi tempat menyala, perlahan berubah menjadi tempat bertahan. Siswa datang bukan karena rindu belajar, melainkan karena takut tertinggal. Guru mengajar bukan semata karena panggilan, melainkan karena tuntutan administratif yang semakin menumpuk. Dan di ujung semester, yang tersisa bukan pemahaman yang mengakar, melainkan angka-angka yang menuntut diakui. Kegelisahan ini bukan lahir dari sinisme, juga bukan dari romantisme usang tentang dunia pendidikan yang dulu dianggap lebih murni. Ia lahir dari pengamatan yang jujur: pendidikan telah banyak kehilangan daya hidupnya. Ia sibuk mewariskan masa lalu, tetapi ragu menyiapkan masa depan.

Krisis ini tidak hanya terjadi di Indonesia. Ia adalah bagian dari gejala global yang telah lama dicatat oleh para pemikir pendidikan. Freire (1970) menyebutnya sebagai pendidikan gaya bank, di mana siswa diperlakukan sebagai wadah kosong yang harus diisi oleh guru. Dalam model itu, pengetahuan menjadi semacam benda mati yang dipindahkan dari satu kepala ke kepala lain, tanpa menyentuh kesadaran kritis, tanpa menyalakan daya tanya. Bertahun-tahun kemudian, Nussbaum (2010) mengingatkan bahwa pendidikan yang hanya berorientasi pada keuntungan ekonomi akan melahirkan generasi yang cakap secara teknis, tetapi miskin secara kemanusiaan. Ia menyebut pendidikan semacam itu sebagai *education for profit*, bukan *education for democracy*.

Apa yang dikhawatirkan Freire dan Nussbaum kini bukan lagi sekadar ramalan. Ia telah menjadi kenyataan yang hidup di sekitar kita. Sekolah-sekolah kian sibuk mempersiapkan siswa untuk ujian, bukan untuk kehidupan. Kurikulum dipadatkan, jam pelajaran ditambah, dan target-target akademik dipatok setinggi mungkin. Namun di tengah semua kesibukan itu, pertanyaan paling mendasar justru semakin jarang diajukan: untuk apa sebenarnya semua ini? Untuk apa seorang anak duduk selama bertahun-tahun, menghafal rumus, mengerjakan latihan, dan mengejar nilai, jika di ujungnya ia tidak memahami untuk apa ia hidup dan apa yang harus ia perbuat bagi dunia di sekitarnya?

Gejala-gejala krisis ini bisa dikenali dengan mudah. Kita menyaksikan siswa yang menghafal materi hanya untuk satu malam sebelum ujian, lalu melupakannya begitu kertas jawaban dikumpulkan. Kita mendengar orang tua yang lebih cemas pada angka rapor daripada pada tumbuhnya rasa ingin tahu anak. Kita melihat guru yang kelelahan mengejar administrasi, hingga nyaris tidak punya ruang untuk merenungkan makna dari apa yang ia ajarkan. Kita menyaksikan kecurangan akademik yang semakin canggih, bukan karena siswa tidak mampu, tetapi karena

ijazah dan nilai dianggap lebih berharga daripada pemahaman. Biesta (2010) menyebut kecenderungan ini sebagai *learnification*: pendidikan direduksi menjadi sekadar proses belajar yang terukur, sementara pertanyaan tentang isi, tujuan, dan nilai pendidikan itu sendiri dikesampingkan.

Materialisme pendidikan berperan besar dalam pergeseran ini. Ketika pendidikan dipahami terutama sebagai jalur menuju pekerjaan, maka ukuran keberhasilannya pun bergeser dari kualitas manusia menjadi tingkat pendapatan. Sekolah berlomba menawarkan program yang "menjamin masa depan", tetapi yang dimaksud dengan masa depan sering kali tidak lebih dari gaji, karier, dan status sosial. Ilmu yang seharusnya menjadi cahaya, perlahan diperlakukan sebagai komoditas. Pendidikan tidak lagi dipandang sebagai proses menjadi manusia, melainkan sebagai investasi ekonomi. Dalam konteks inilah Illich (1971) pernah melontarkan kritik tajam tentang sekolah sebagai lembaga yang justru mematikan belajar karena menyeragamkan, mengatur, dan mengemas pengetahuan dalam bentuk yang bisa dijual. Meskipun gagasan Illich sering dianggap terlalu radikal, namun peringatannya tetap relevan: ketika pendidikan sepenuhnya dikuasai logika pasar, maka ia akan kehilangan rohnya.

Liberalisasi pendidikan mempercepat kecenderungan itu. Sekolah, terutama swasta, diposisikan sebagai penyedia jasa yang harus bersaing. Orang tua diperlakukan sebagai konsumen. Siswa diperlakukan sebagai klien yang harus dilayani, bukan sebagai manusia yang harus ditantang untuk bertumbuh. Akibatnya, nilai-nilai seperti kepatuhan, ketekunan, dan penguasaan materi tetap dijaga, tetapi nilai-nilai yang lebih dalam—seperti makna, tanggung jawab sosial, dan kesadaran akan masa depan—semakin terpinggirkan. Giroux (2011) menegaskan bahwa pendidikan yang baik adalah pendidikan yang berani berbicara tentang keadilan, kebebasan, dan masa depan, bukan sekadar melatih tenaga kerja yang patuh. Namun di tengah tekanan komersialisasi, pesan seperti itu sering dianggap terlalu muluk.

Kita juga perlu menyebut sisi lain yang lebih dekat dengan pengalaman Indonesia. Banyak sekolah di tanah air, terutama di daerah pinggiran, menghadapi persoalan yang jauh lebih mendasar: ruang kelas yang rusak, buku yang terbatas, guru yang harus mengajar beberapa mata pelajaran sekaligus, serta akses yang tidak setara. Namun justru di tengah keterbatasan itulah, krisis makna sering terasa paling pedih. Karena siswa di daerah terpencil tidak hanya kekurangan fasilitas; mereka juga kehilangan alasan mengapa harus tetap belajar. Ketika sekolah tidak mampu menunjukkan hubungan antara pelajaran hari ini dan kehidupan mereka sepuluh atau dua puluh tahun ke depan, maka belajar menjadi beban yang mustahil dipikul. Mereka tidak hanya tertinggal secara infrastruktur, tetapi juga kehilangan arah.

Krisis ini diperkuat oleh cara kita menilai keberhasilan. Selama ini, evaluasi pendidikan hampir selalu mengukur apa yang sudah diketahui siswa, bukan apa

yang mampu mereka lakukan, apalagi akan menjadi siapa mereka kelak. Ujian, tes, dan rapor memang penting sebagai alat bantu, tetapi ketika alat bantu itu berubah menjadi tujuan, maka proses belajar pun kehilangan maknanya. Robinson (2006) pernah mengingatkan bahwa sistem sekolah sering kali membunuh kreativitas karena terlalu menekankan satu ukuran kecerdasan dan mengabaikan potensi lain yang tidak terukur oleh ujian. Namun yang lebih dalam dari itu adalah hilangnya pertanyaan: untuk siapa dan untuk apa pengetahuan itu diperoleh?

Di sinilah kita perlu berhenti sejenak dan menegaskan satu hal. Kritik terhadap pendidikan modern tidak boleh dibaca sebagai ajakan untuk meninggalkan sekolah, apalagi menolak ilmu pengetahuan. Sebaliknya, kritik ini adalah panggilan untuk mengembalikan sekolah pada fungsinya yang paling tua dan paling mulia: menyiapkan manusia menghadapi hidup, bukan sekadar menghadapi ujian. Sekolah seharusnya menjadi tempat di mana anak-anak belajar untuk memahami dunia, mengenali dirinya, dan memikul tanggung jawab terhadap masa depan—baik masa depan pribadinya, masyarakatnya, maupun generasi yang akan datang.

Kesadaran seperti itu bukanlah hal baru. Dalam banyak tradisi, termasuk tradisi pendidikan Islam, belajar selalu dikaitkan dengan makna yang melampaui kepentingan sesaat. Ilmu dicari untuk mendekatkan diri kepada Tuhan, untuk menumbuhkan akhlak, dan untuk memberi manfaat kepada sesama. Dari sinilah muncul istilah ilmu yang bermanfaat, yang dijadikan ukuran sejati dari keberhasilan belajar. Namun arus modernitas yang menekankan ukuran-ukuran lahiriah telah menggeser makna tersebut. Belajar tidak lagi ditanyakan "apa manfaatnya bagi umat?", tetapi "apa manfaatnya bagi diriku, dan seberapa cepat ia bisa menghasilkan uang?"

Pergeseran inilah yang kita sebut sebagai krisis makna dalam pendidikan modern. Ia bukan sekadar persoalan metode, bukan pula sekadar masalah kurikulum. Ia adalah persoalan arah. Pendidikan kehilangan keberanian untuk bertanya ke depan. Ia sibuk mengulang-ulang masa lalu, menghafal rumus-rumus yang sudah ditemukan, mengajarkan teori-teori yang sudah mapan, tetapi ragu untuk mengajak siswa menatap masa depan yang belum ada. Padahal, siswa tidak sedang dipersiapkan untuk hidup di masa lalu. Mereka akan hidup di masa yang tidak sepenuhnya kita ketahui, menghadapi masalah yang belum pernah kita alami, dan memikul tanggung jawab yang belum pernah kita pikul.

Oleh karena itu, krisis makna ini menuntut jawaban yang lebih dalam dari sekadar perbaikan administrasi atau pergantian kurikulum. Ia menuntut perubahan orientasi: dari pendidikan yang semata-mata berpusat pada penguasaan masa lalu, menuju pendidikan yang juga berani memusatkan perhatian pada masa depan. Bukan dengan meramal apa yang akan terjadi, melainkan dengan melatih kemampuan siswa untuk membayangkan, merancang, dan mempertanggungjawabkan masa depan mereka. Inilah celah yang selama ini nyaris kosong dalam praktik pendidikan kita.

Bab-bab berikutnya akan membangun satu model pembelajaran yang mencoba mengisi celah tersebut. Sebuah model yang menjadikan masa depan sebagai titik tolak, bukan sekadar tujuan akhir. Model itu kami sebut *Future-Self Contract Learning*. Sebelum sampai ke sana, kita perlu melangkah dengan jernih: memahami mengapa masa depan sebagai sumber belajar justru lebih mendesak hari ini daripada sebelumnya, dan apa yang membuat orientasi masa depan begitu penting dalam pendidikan. Sebab krisis makna tidak mungkin dijawab dengan menambah jam pelajaran atau memperbanyak soal ujian. Ia hanya mungkin dijawab dengan mengembalikan pertanyaan yang hilang: *akan menjadi manusia seperti apa aku, dan apa yang harus kupersiapkan mulai hari ini?*

Sekolah Kehilangan Roh

—✧—

Roh dalam pendidikan bukanlah konsep yang mudah diukur, tetapi ia adalah nyawa yang membuat seluruh bangunan sekolah tetap hidup. Roh itulah yang mengubah ruang kelas menjadi tempat pertemuan antarmanusia, bukan sekadar ruang pemindahan informasi. Ia hadir ketika seorang guru bertanya dengan sungguh-sungguh, ketika seorang siswa menjawab dengan berani, dan ketika keduanya sama-sama merasakan bahwa sesuatu yang lebih besar dari angka sedang tumbuh di dalam diri mereka. Palmer (1998) menyebut dimensi ini sebagai *the inner landscape of a teacher*—lanskap batin yang menentukan kualitas kehadiran seorang pendidik di dalam kelas. Ketika lanskap batin itu kering, maka kelas pun menjadi kering, meskipun secara fisik semua perlengkapan pembelajaran tersedia.

Namun, dalam praktik pendidikan modern, roh ini perlahan-lahan kehilangan tempatnya. Sekolah tidak lagi dipahami sebagai persekutuan belajar, melainkan sebagai sistem yang harus berjalan secara efisien. Efisiensi itu menuntut keteraturan, keterukuran, dan hasil yang dapat diprediksi. Akibatnya, unsur-unsur yang tidak terukur—seperti rasa ingin tahu, kekaguman, kejujuran, dan keberanian berpikir—sering dianggap sebagai gangguan. Sekolah yang kehilangan roh akan tampak sibuk, rapi, dan produktif secara administratif, tetapi kosong secara eksistensial. Segala sesuatu berjalan sesuai jadwal, namun tidak ada yang benar-benar hidup.

Gejala kehilangan roh ini dapat diamati dari ritme harian sekolah. Upacara bendera dilaksanakan bukan karena dihayati, melainkan karena diwajibkan. Guru masuk kelas bukan karena ingin bertemu siswa, melainkan karena harus memenuhi jam mengajar. Siswa mengerjakan tugas bukan karena terdorong untuk mengetahui, melainkan karena takut dihukum. Rapat-rapat sekolah lebih banyak membicarakan angka kelulusan, daya serap kurikulum, dan pelaporan administratif daripada membahas pertanyaan yang jauh lebih mendasar: *apakah anak-anak kita sedang tumbuh menjadi manusia yang lebih baik?* Jika pertanyaan itu tidak lagi

muncul, maka sesungguhnya sekolah telah berubah menjadi pabrik nilai, bukan rumah pendidikan.

Fenomena ini tidak terlepas dari kecenderungan birokratisasi pendidikan yang semakin menguat. Weber (1922) telah lama memperingatkan bahwa birokrasi modern, dengan segala aturan dan hierarkinya, cenderung mereduksi relasi manusia menjadi urusan teknis. Dalam dunia sekolah, kecenderungan itu tampak pada cara-cara penilaian yang menekankan angka, pengisian borang, dan standar-standar yang seragam. Guru didorong untuk menjadi administrator yang patuh, bukan pemikir yang merdeka. Padahal, pendidikan justru membutuhkan kebebasan untuk berimprovisasi, merespons konteks, dan menyentuh hati. Ketika kebebasan itu menyempit, roh pendidikan pun ikut tercekik.

Dampaknya paling nyata pada diri guru. Banyak pendidik yang semula memilih profesi ini karena panggilan, perlahan berubah menjadi pegawai yang lelah. Mereka kehilangan kegairahan mengajar karena hari-hari mereka dihabiskan untuk mengerjakan laporan, mengisi format penilaian, dan mengejar target. Hargreaves (1994) menyebut kondisi ini sebagai *intensification*: guru mengalami beban kerja yang semakin berat tetapi otonomi profesionalnya semakin kecil. Dalam keadaan seperti itu, mengajar tidak lagi dirasakan sebagai seni, melainkan sebagai kewajiban yang melelahkan. Kelelahan itu kemudian menular kepada siswa, yang belajar dalam suasana tanpa antusiasme.

Siswa, pada gilirannya, merasakan kekosongan yang sama. Mereka datang ke sekolah karena harus, bukan karena ingin. Mereka belajar untuk menyenangkan guru, orang tua, atau sistem, bukan untuk memahami dunia. Ketika ditanya apa yang mereka cari di sekolah, jawaban yang muncul sering kali sangat teknis: nilai bagus, lulus ujian, masuk sekolah favorit, atau mendapatkan pekerjaan. Jawaban-jawaban itu tidak salah, tetapi terlalu sempit. Ia menunjukkan bahwa sekolah telah kehilangan daya untuk menumbuhkan kerinduan akan makna. Belajar menjadi sekadar kendaraan menuju tempat lain, bukan pengalaman yang berharga pada dirinya sendiri. hooks (1994) mengingatkan bahwa pendidikan seharusnya menjadi praktik kebebasan, yang membangkitkan semangat untuk berpikir dan menjadi. Namun semangat itu hanya mungkin tumbuh jika ruang kelas diperlakukan sebagai ruang hidup, bukan ruang kendali.

Kritik terhadap sekolah yang kehilangan roh bukanlah kritik terhadap ketertiban itu sendiri. Sekolah memang memerlukan struktur, jadwal, dan aturan. Namun struktur tidak boleh menindas jiwa. Ketika aturan lebih diutamakan daripada manusia, maka pendidikan telah berbalik dari tujuannya. Noddings (2003) menekankan pentingnya *care* dalam pendidikan: hubungan yang penuh perhatian antara guru dan siswa. Hubungan semacam ini tidak bisa diciptakan melalui formulir atau surat edaran. Ia tumbuh dari kehadiran yang utuh, dari kesediaan untuk mendengar, dan dari keberanian untuk menyentuh kehidupan siswa. Sekolah

yang kehilangan roh adalah sekolah yang tidak lagi mampu merawat hubungan-hubungan itu.

Di banyak tempat, kehilangan roh ini tidak hanya terjadi di sekolah-sekolah besar dengan fasilitas lengkap. Sekolah-sekolah kecil di pinggiran juga mengalaminya, meskipun dalam bentuk yang berbeda. Di sana, roh pendidikan sering kali padam bukan karena birokrasi, melainkan karena kemiskinan dan keterbatasan. Guru harus mengajar dengan sarana seadanya. Siswa datang dari keluarga yang sulit. Namun justru dalam keadaan seperti itu, makna belajar menjadi sangat penting. Jika sekolah tidak mampu memberikan alasan yang kuat mengapa anak-anak harus tetap belajar, maka mereka akan dengan mudah menyerah. Mereka tidak hanya kalah oleh fasilitas, tetapi juga oleh kehilangan harapan.

Maka dari itu, membicarakan roh pendidikan bukanlah pelarian ke dalam hal-hal yang abstrak. Ia justru berbicara tentang hal yang paling konkret: apakah sekolah masih relevan dengan kehidupan siswa? Apakah ia masih mampu menyentuh hati dan menyalakan pikiran? Apakah ia masih menjadi tempat di mana anak-anak belajar untuk mencintai kehidupan? Jika jawabannya tidak, maka semua pembaruan kurikulum, peningkatan anggaran, dan pembangunan gedung tidak akan banyak berarti. Sebab yang pertama-tama harus dihidupkan kembali bukanlah administrasinya, melainkan ruhnya.

Belajar untuk Nilai, Bukan untuk Hidup

—✧—

Di banyak ruang kelas, pertanyaan yang paling sering diajukan siswa bukan lagi "apa yang harus aku pahami?", melainkan "berapa nilai yang akan aku dapat?". Pertanyaan itu tampak sederhana, tetapi di dalamnya tersimpan pergeseran besar dalam cara kita memahami pendidikan. Belajar tidak lagi dihayati sebagai proses untuk mengerti kehidupan, melainkan sebagai perlombaan untuk mengumpulkan angka. Nilai, yang semula hanyalah alat bantu untuk menggambarkan kemajuan, telah berubah menjadi tujuan akhir. Ketika angka menjadi pusat, maka isi pelajaran, kedalaman berpikir, dan bahkan kejujuran pun dengan mudah dikorbankan demi memperoleh skor tertinggi.

Perubahan orientasi ini tidak terjadi secara tiba-tiba. Ia tumbuh seiring dengan menguatnya keyakinan bahwa keberhasilan pendidikan harus dapat diukur secara kuantitatif. Sekolah, orang tua, dan pemerintah ingin melihat hasil yang jelas dan dapat dibandingkan. Maka muncullah ujian berstandar, peringkat kelas, indeks prestasi, serta berbagai bentuk evaluasi seragam yang menekankan angka. Popham (2001) menyebut praktik seperti ini sebagai *measurement-driven instruction*, yaitu pengajaran yang dibentuk oleh ujian, bukan oleh kebutuhan belajar siswa. Dalam kondisi semacam itu, materi pelajaran yang tidak diujikan sering dianggap tidak

penting. Kedalaman pemahaman digantikan oleh keterampilan mengerjakan soal. Kreativitas dipinggirkan karena tidak mudah dinilai.

Dampaknya paling nyata pada diri siswa. Mereka belajar bukan karena terdorong rasa ingin tahu, tetapi karena takut gagal. Ketakutan itu dipupuk sejak dini oleh sistem yang menempatkan nilai sebagai penanda harga diri. Siswa yang mendapat nilai rendah merasa bodoh; siswa yang mendapat nilai tinggi merasa unggul. Padahal keduanya belum tentu mencerminkan pemahaman yang sebenarnya. Kohn (1999) telah lama mengkritik bahwa pujian dan hukuman berbasis nilai justru melemahkan motivasi intrinsik. Anak yang terus-menerus dinilai akan kehilangan kegembiraan belajar, karena perhatiannya berpindah dari proses ke hasil. Ia tidak lagi membaca buku untuk mengerti, tetapi untuk mencari jawaban yang benar. Ia tidak lagi bertanya karena ingin tahu, tetapi karena ingin memastikan apa yang keluar dalam ujian.

Guru pun ikut terjebak dalam logika ini. Mereka dinilai dari seberapa tinggi nilai yang diperoleh siswanya, bukan dari seberapa dalam proses belajar yang mereka bina. Akibatnya, banyak guru merasa harus mengejar target kurikulum dan menyiapkan siswa untuk ujian dengan cara yang paling cepat. Pembelajaran yang menuntut diskusi panjang, eksperimen berulang, atau refleksi mendalam dianggap terlalu mahal secara waktu. Guru lebih memilih memberikan rangkuman, latihan soal, dan kisi-kisi, karena itulah yang paling langsung berdampak pada angka. Dalam konteks ini, mengajar bukan lagi seni membangun pemahaman, melainkan strategi mengamankan hasil. Hattie dan Timperley (2007) sebenarnya telah menunjukkan bahwa umpan balik yang baik mampu mempercepat belajar, tetapi umpan balik yang sehat justru berfokus pada tugas dan proses, bukan sekadar angka. Sayangnya, dalam praktik sehari-hari, umpan balik yang sampai kepada siswa sering kali hanyalah skor tanpa penjelasan.

Orang tua memiliki andil besar dalam menguatkan orientasi ini. Banyak dari mereka yang bangga ketika anaknya mendapat peringkat pertama, tetapi jarang bertanya apakah anaknya memahami apa yang dipelajari. Rapor dipandang sebagai laporan keberhasilan, bukan sebagai alat untuk memahami perkembangan anak. Ketika anak pulang membawa nilai rendah, respons pertama orang tua biasanya adalah kekecewaan, bukan keinginan untuk mencari tahu kesulitan yang dihadapi. Hal ini menciptakan tekanan ganda pada siswa: di sekolah ia dikejar target, di rumah ia dituntut hasil. Maka tidak mengherankan jika siswa tumbuh dengan keyakinan bahwa belajar hanyalah kewajiban untuk memuaskan orang dewasa, bukan kebutuhan untuk menjadi manusia.

Lebih jauh, orientasi nilai ini memperbesar jurang ketidakadilan. Siswa yang berasal dari keluarga mampu dapat membeli les tambahan, buku, atau jasa bimbingan belajar yang membantunya mencapai skor tinggi. Sementara siswa yang tidak memiliki akses semacam itu harus berjuang dengan keterbatasan.

Ketika nilai dijadikan ukuran utama, kesenjangan ekonomi pun ikut menentukan nasib akademik. Bourdieu dan Passeron (1977) menyebut fenomena ini sebagai reproduksi sosial: sekolah tidak lagi menjadi alat mobilitas, melainkan mesin yang mengukuhkan ketimpangan yang sudah ada. Siswa dari latar belakang mampu diuntungkan oleh sistem nilai yang mengukur penguasaan simbol-simbol budaya yang sudah mereka miliki sejak rumah. Sementara siswa dari keluarga miskin dipaksa bertanding di medan yang tidak adil.

Kecurangan akademik hanyalah akibat logis dari sistem yang memuliakan angka. Jika nilai menjadi segalanya, maka segala cara untuk memperolehnya dianggap wajar. Menyontek, menjiplak, bahkan meminta orang lain mengerjakan tugas bukan lagi dipandang sebagai pelanggaran moral, tetapi sebagai strategi bertahan hidup. Sekolah kadang ikut menutup mata karena reputasinya juga bergantung pada nilai yang dicapai siswa. Akibatnya, terbentuk budaya diam-diam yang menoleransi ketidakjujuran selama hasil akhir terlihat baik. Padahal, pendidikan yang sehat seharusnya justru menanamkan keberanian untuk jujur, termasuk jujur terhadap ketidaktahuan sendiri.

Krisis orientasi ini tidak hanya menggerogoti siswa dan guru, tetapi juga makna ilmu itu sendiri. Ilmu yang diperoleh demi nilai cenderung berumur pendek. Ia bertahan hanya sampai ujian selesai. Setelah itu, ia menguap, karena tidak pernah terhubung dengan kehidupan nyata. Seorang siswa bisa saja lulus dengan nilai matematika tinggi, tetapi tidak mampu menghitung risiko keuangan sederhana dalam hidupnya. Seorang siswa bisa saja mendapat nilai IPA terbaik, tetapi tidak peduli pada lingkungan sekitarnya. Inilah yang dimaksud Robinson (2006) ketika mengkritik sekolah yang membunuh kreativitas: sekolah terlalu sering mengajarkan jawaban yang benar, tetapi lupa mengajarkan pertanyaan yang penting.

Dewey (1938) sejak awal abad kedua puluh telah memperingatkan bahwa pendidikan yang tidak terhubung dengan pengalaman hidup akan kehilangan relevansinya. Baginya, belajar bukanlah persiapan untuk hidup, melainkan bagian dari hidup itu sendiri. Namun yang terjadi di banyak sekolah adalah sebaliknya: belajar dianggap sebagai masa tunggu yang harus dilalui sebelum hidup dimulai. Nilai menjadi tolok ukur keberhasilan melewati masa tunggu itu. Dengan demikian, siswa tidak benar-benar hidup di sekolah; mereka hanya bertahan. Belajar menjadi pengalaman yang terasing, bukan penghayatan yang memperkaya.

Mengembalikan orientasi dari nilai menuju hidup bukan berarti menolak evaluasi. Evaluasi tetap penting sebagai alat untuk mengetahui sejauh mana perkembangan siswa. Tetapi ia harus kembali diletakkan pada tempatnya: sebagai sarana, bukan tujuan. Sebagaimana diingatkan Biesta (2010), pendidikan memiliki tiga fungsi utama: kualifikasi, sosialisasi, dan subjektivasi. Kualifikasi berkaitan dengan pengetahuan dan keterampilan; sosialisasi dengan kemampuan hidup bersama; dan subjektivasi dengan pembentukan pribadi yang merdeka dan

bertanggung jawab. Ketika pendidikan hanya berfokus pada kualifikasi yang diukur lewat nilai, maka dua fungsi lainnya terabaikan. Padahal justru dua fungsi itulah yang paling menentukan kualitas manusia.

Sekolah yang berani keluar dari jebakan nilai adalah sekolah yang berani mengajukan pertanyaan yang lebih luas: apakah siswa kami siap menghadapi hidup? Apakah mereka tumbuh menjadi pribadi yang jujur, tangguh, dan peduli? Apakah mereka memahami hubungan antara apa yang mereka pelajari hari ini dengan apa yang akan mereka hadapi lima, sepuluh, atau dua puluh tahun ke depan? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini tidak bisa dijawab oleh lembar ujian. Ia menuntut perubahan orientasi pembelajaran secara keseluruhan.

Dampak Materialisme dan Liberalisasi Pendidikan

Krisis makna yang melanda pendidikan modern tidak dapat dipisahkan dari kekuatan-kekuatan besar yang membentuknya di luar ruang kelas. Dua di antaranya yang paling menentukan adalah materialisme dan liberalisasi pendidikan. Keduanya bukan sekadar istilah ekonomi, melainkan cara pandang yang telah meresap ke dalam kebijakan, praktik sekolah, bahkan ke dalam harapan-harapan orang tua terhadap anak-anaknya. Materialisme menuntut pendidikan menghasilkan keuntungan yang dapat diukur. Liberalisasi menuntut pendidikan berjalan mengikuti logika pasar. Ketika keduanya bergabung, pendidikan tidak lagi dimaknai sebagai pembentukan manusia, melainkan sebagai pelayanan konsumen dan penyediaan tenaga kerja.

Materialisme pendidikan tumbuh dari anggapan bahwa keberhasilan hidup ditentukan oleh kepemilikan materi. Dalam kerangka berpikir semacam ini, pendidikan yang baik adalah pendidikan yang mampu mengantarkan lulusannya pada pekerjaan dengan pendapatan tinggi. Sekolah dianggap berhasil jika alumninya diterima di perusahaan besar, menjadi pegawai negeri, atau sekurang-kurangnya memperoleh pekerjaan yang menjanjikan. Ilmu pengetahuan, seni, sastra, dan nilai-nilai kemanusiaan hanya dipandang berharga sejauh ia dapat dikonversi menjadi peluang ekonomi. Jika tidak, ia dianggap tidak berguna. Dari sinilah muncul pemilahan antara jurusan yang "menjanjikan" dan jurusan yang "tidak menjanjikan", antara pelajaran yang dianggap penting dan pelajaran yang dianggap buang-buang waktu.

Pandangan semacam ini telah menggeser makna belajar dari pencarian kebenaran menjadi perburuan keuntungan. Siswa tidak lagi belajar untuk memahami dunia, melainkan untuk mempersiapkan diri bersaing di pasar kerja. Nilai-nilai seperti ketekunan, ketelitian, dan penguasaan materi tetap dihargai, tetapi semuanya diarahkan pada satu tujuan: memperoleh pekerjaan yang layak. Padahal, seperti diingatkan Nussbaum (2010), pendidikan yang hanya diarahkan

pada pertumbuhan ekonomi akan melahirkan manusia-manusia yang cakap secara teknis tetapi miskin secara batiniah. Mereka mungkin mampu menghitung laba, tetapi gagal memahami penderitaan orang lain. Mereka mungkin terampil bekerja, tetapi tidak mampu bertanya tentang arah hidupnya sendiri.

Materialisme juga mempersempit makna masa depan. Ketika sekolah berbicara tentang masa depan, yang dimaksud sering kali tidak lebih dari karier dan pendapatan. Pertanyaan "kamu ingin jadi apa?" hampir selalu dijawab dengan daftar profesi, bukan dengan gambaran tentang pribadi, nilai, atau kontribusi. Masa depan direduksi menjadi posisi pekerjaan. Akibatnya, anak-anak yang bercita-cita menjadi petani, seniman, pendakwah, atau aktivis sosial sering dianggap tidak realistis, kecuali profesi itu dapat mendatangkan penghasilan besar. Pendidikan kehilangan kemampuannya untuk membayangkan masa depan sebagai ruang pembentukan manusia seutuhnya. Ia hanya mampu membayangkan masa depan sebagai jenjang karier.

Liberalisasi pendidikan bekerja seiring dengan materialisme, tetapi melalui mekanisme yang berbeda. Jika materialisme mengubah tujuan pendidikan, liberalisasi mengubah cara pendidikan dikelola dan diposisikan dalam masyarakat. Dalam kerangka liberalisasi, pendidikan diperlakukan sebagai jasa yang diperdagangkan. Sekolah adalah penyedia jasa, orang tua adalah konsumen, dan siswa adalah klien yang harus dipuaskan. Konsekuensinya, keberhasilan sekolah diukur dari kepuasan pelanggan, bukan dari kedalaman proses pendidikan. Sekolah yang mampu menarik banyak pendaftar dianggap bermutu. Sekolah yang sepi peminat dianggap gagal, tanpa perlu meninjau lebih jauh apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas.

Dalam suasana seperti ini, sekolah berlomba-lomba menawarkan keunggulan yang tampak di permukaan: gedung megah, laboratorium lengkap, program bilingual, atau janji kelulusan dengan nilai tinggi. Mutu pendidikan direduksi menjadi citra dan fasilitas. Sementara itu, hal-hal yang lebih mendasar seperti keteladanan guru, suasana belajar yang sehat, dan pembinaan karakter sulit dipromosikan karena tidak segera terlihat. Giroux (2011) mengingatkan bahwa ketika pendidikan diperlakukan sebagai komoditas, maka ia akan kehilangan fungsinya sebagai ruang publik untuk membentuk warga yang kritis dan bertanggung jawab. Sekolah tidak lagi menumbuhkan kesadaran, melainkan melayani selera pasar.

Liberalisasi juga memperlebar ketimpangan. Dalam sistem yang menyerahkan pendidikan pada mekanisme pasar, sekolah bermutu hanya dapat diakses oleh mereka yang mampu membayar. Keluarga miskin semakin tersisih, bukan karena anak-anak mereka kurang mampu, tetapi karena mereka tidak memiliki cukup uang untuk membeli pendidikan yang baik. Sekolah-sekolah di daerah pinggiran semakin tertinggal, sementara sekolah-sekolah unggulan di kota semakin sesak. Ball (2012) menyebut fenomena ini sebagai *edu-capitalism*: kapitalisme yang merasuki

pendidikan, mengubah kesempatan belajar menjadi barang mewah. Dalam konteks seperti ini, pendidikan yang seharusnya menjadi alat pemerataan justru berbalik menjadi mesin reproduksi ketimpangan.

Dampak yang paling dalam dari materialisme dan liberalisasi bukanlah pada struktur sekolah, melainkan pada jiwa siswa dan guru. Siswa tumbuh dengan keyakinan bahwa nilai dirinya ditentukan oleh pencapaian yang dapat diukur: nilai, ijazah, dan kelak gaji. Mereka belajar untuk bersaing, bukan untuk bekerja sama. Mereka diajarkan untuk menjadi yang terdepan, tetapi tidak diajarkan untuk memikirkan sesama. Sementara itu, guru kehilangan otonosinya sebagai pendidik. Mereka dituntut memenuhi standar yang ditetapkan dari atas, mengejar target yang ditentukan oleh manajemen, dan melayani harapan orang tua yang semakin konsumtif. Freire (1970) menyebut kondisi semacam ini sebagai dehumanisasi: baik guru maupun siswa sama-sama kehilangan kemanusiaannya karena pendidikan berhenti menjadi proses pembebasan dan berubah menjadi proses penaklukan oleh logika pasar.

Namun, kritik terhadap materialisme dan liberalisasi tidak boleh disalahpahami sebagai penolakan terhadap kemajuan ekonomi atau penolakan terhadap kemandirian sekolah. Pekerjaan, penghasilan, dan kesejahteraan adalah bagian sahih dari kehidupan manusia. Sekolah juga perlu dikelola dengan baik, termasuk dengan prinsip-prinsip efisiensi dan akuntabilitas. Yang menjadi persoalan bukanlah kebutuhan akan kehidupan yang layak, melainkan penempatan kebutuhan itu sebagai tujuan tertinggi pendidikan. Ketika materi menjadi pusat, maka pendidikan berhenti menjadi proses menjadi manusia dan berubah menjadi proses mencari nafkah. Ketika pasar menjadi penentu, maka pendidikan berhenti menjadi hak dan berubah menjadi barang.

Dari sinilah lahir tantangan bagi para pendidik: bagaimana menyelenggarakan pendidikan yang tetap menyiapkan siswa untuk bekerja, tetapi tidak menyerahkan seluruh orientasinya pada pekerjaan? Bagaimana menyiapkan siswa untuk hidup sejahtera, tetapi tetap menumbuhkan kepekaan terhadap nilai, makna, dan tanggung jawab sosial? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak mudah dijawab, tetapi justru di sinilah pendidikan masa depan harus menemukan jalannya.

Salah satu jalan yang terbuka adalah dengan mengembalikan masa depan sebagai dimensi pendidikan yang utuh. Bukan masa depan yang direduksi menjadi karier dan pendapatan, melainkan masa depan sebagai ruang eksistensial: akan menjadi manusia seperti apa aku? Apa yang akan kuwariskan? Bagaimana aku harus hidup supaya berguna bagi sesama dan selaras dengan tujuan penciptaanku? Pertanyaan-pertanyaan ini menuntut pendidikan untuk tidak hanya berhenti pada penguasaan keterampilan, tetapi melangkah lebih jauh menuju pembinaan kesadaran.

Gejala Jalan Pintas, Kecurangan, dan Kelelahan Belajar

Ketika belajar tidak lagi dipahami sebagai proses menjadi manusia, melainkan sebagai beban yang harus segera diselesaikan, maka jalan pintas bukan lagi pengecualian, melainkan gejala yang wajar. Siswa tidak selalu menyontek karena tidak tahu jawaban. Mereka menyontek karena sistem tempat mereka belajar telah mengajarkan bahwa hasil lebih penting daripada proses. Mereka tidak selalu meminta bantuan orang lain karena malas. Mereka melakukannya karena takut gagal, lelah secara mental, dan tidak lagi melihat hubungan antara tugas yang mereka kerjakan dengan kehidupan yang akan mereka jalani. Kecurangan akademik, dengan demikian, bukan semata-mata persoalan moral individu, melainkan cermin dari sistem yang kehilangan arah.

Jalan pintas dalam pendidikan mengambil banyak bentuk. Bentuk yang paling lama adalah menyontek saat ujian, baik dengan catatan kecil, kode antarteman, maupun dengan memanfaatkan kelengahan pengawas. Namun seiring perkembangan teknologi, jalan pintas itu semakin canggih. Siswa menyalin jawaban dari internet, mengunduh makalah jadi, bahkan menggunakan kecerdasan buatan untuk menulis esai atau menyelesaikan tugas matematika. Hal ini semakin sulit dideteksi karena batas antara bantuan dan kecurangan menjadi kabur. Seseorang dapat meminta asisten digital untuk merangkum bacaan, lalu mengirimkan hasilnya sebagai karya pribadi tanpa merasa bersalah. Padahal yang hilang bukan sekadar keaslian, melainkan kesempatan untuk berpikir.

Kecurangan juga tidak selalu dilakukan oleh siswa sendirian. Orang tua kadang ikut mengerjakan tugas anak karena tidak tahan melihat anaknya kesulitan. Guru kadang memberikan nilai yang tidak sepenuhnya mencerminkan kemampuan siswa karena tekanan dari atasan atau permintaan orang tua. Sekolah kadang menaikkan angka kelulusan demi menjaga reputasi. Dengan demikian, terbentuk budaya yang secara diam-diam menoleransi ketidakjujuran selama semua pihak merasa aman. McCabe, Treviño, dan Butterfield (2001) menyebut kecurangan akademik sebagai *normalized dishonesty*, yaitu kecurangan yang dianggap wajar karena begitu sering terjadi dan jarang mendapat sanksi tegas. Dalam budaya semacam ini, siswa belajar bahwa kejujuran bukan nilai yang dipraktikkan, melainkan sekadar kata yang diajarkan di kelas.

Di balik maraknya jalan pintas, terdapat tekanan yang luar biasa dari lingkungan. Siswa diharuskan memenuhi standar nilai, mengikuti berbagai les, mengejar peringkat, dan tetap aktif dalam kegiatan ekstrakurikuler. Mereka dibesarkan dalam keyakinan bahwa satu kesalahan kecil dapat menghancurkan masa depan. Akibatnya, belajar yang seharusnya menjadi ruang untuk mencoba, gagal, dan bangkit kembali, berubah menjadi medan yang menakutkan. Eccles dan Wigfield (2002) menjelaskan bahwa ketika lingkungan terlalu menekankan hasil

dan penghargaan eksternal, motivasi intrinsik siswa akan menurun. Siswa tidak lagi terdorong oleh rasa ingin tahu, melainkan oleh rasa takut. Ketakutan itulah yang kemudian melahirkan keinginan untuk mengambil jalan pintas.

Kelelahan belajar adalah gejala lain yang tidak kalah serius. Banyak siswa datang ke sekolah dalam keadaan lelah, bukan hanya secara fisik, tetapi juga secara emosional. Mereka kehilangan gairah untuk bertanya, kehilangan keberanian untuk mencoba hal baru, dan kehilangan makna dari rutinitas yang mereka jalani. Salmela-Aro dan Upadyaya (2014) menyebut kondisi ini sebagai *school burnout*: kelelahan yang ditandai oleh sinisme terhadap sekolah, rasa tidak mampu, dan hilangnya minat belajar. Burnout seperti ini dulu lebih banyak ditemukan pada pekerja, tetapi kini semakin banyak dialami oleh anak-anak dan remaja. Ini adalah tanda bahwa pendidikan telah menjadi beban yang terlalu berat, bukan lagi pengalaman yang menyenangkan dan menumbuhkan.

Kelelahan belajar juga tampak dari meningkatnya keluhan-keluhan psikologis di kalangan siswa. Kecemasan berlebihan menjelang ujian, gangguan tidur, hilangnya nafsu makan, bahkan keinginan untuk berhenti sekolah bukan lagi hal yang langka. Twenge (2017) mencatat bahwa generasi muda kini menghadapi tekanan mental yang lebih besar dibandingkan generasi sebelumnya, dan salah satu sumbernya adalah tuntutan akademik yang terus meningkat. Anak-anak tumbuh dalam lingkungan yang menuntut mereka untuk selalu produktif, selalu berprestasi, dan selalu siap bersaing. Akibatnya, mereka jarang memiliki waktu untuk beristirahat, merenung, atau sekadar menikmati proses belajar tanpa takut dihakimi.

Fenomena ini diperkuat oleh pandangan bahwa keberhasilan akademik adalah satu-satunya jalan menuju kehidupan yang layak. Padahal pandangan itu tidak sepenuhnya benar. Banyak kemampuan penting dalam kehidupan yang tidak diukur oleh ujian. Kemampuan bekerja sama, berpikir kritis, mengelola emosi, dan mengambil keputusan yang etis adalah bagian dari kecakapan hidup yang sering kali justru paling menentukan. Namun sekolah, dengan segala tekanannya pada angka, sering mengabaikan hal-hal tersebut. Robinson (2006) mengingatkan bahwa sistem pendidikan yang terlalu menekankan satu ukuran kecerdasan akan mengerdilkan potensi siswa yang tidak cocok dengan ukuran itu. Akibatnya, siswa yang tidak unggul dalam ujian merasa dirinya bodoh, padahal mungkin saja ia memiliki kecerdasan yang tidak tersentuh oleh sistem.

Jalan pintas dan kelelahan belajar saling berhubungan. Siswa yang lelah cenderung mencari cara termudah untuk menyelesaikan tugas. Siswa yang terbiasa mencari jalan pintas tidak pernah merasakan kepuasan memahami sesuatu secara mendalam. Ia lulus dari satu jenjang ke jenjang berikutnya, tetapi tidak pernah benar-benar belajar. Inilah yang disebut Illich (1971) sebagai *counterproductivity*: ketika semakin banyak waktu dihabiskan di sekolah, semakin sedikit keinginan untuk belajar yang tersisa. Sekolah justru melemahkan hasrat alami manusia untuk mengetahui, karena belajar diubah menjadi kewajiban yang melelahkan.

Kita perlu jujur melihat bahwa gejala-gejala ini tidak dapat diselesaikan hanya dengan aturan yang lebih ketat atau hukuman yang lebih berat. Menambah sanksi bagi yang menyontek, memperketat pengawasan ujian, atau melarang penggunaan kecerdasan buatan adalah tindakan yang sia-sia jika akar persoalannya tidak disentuh. Akar persoalannya adalah bahwa siswa tidak lagi merasakan belajar sebagai sesuatu yang bermakna. Mereka tidak melihat hubungan antara apa yang mereka pelajari hari ini dengan kehidupan mereka di masa depan. Mereka tidak pernah diajak untuk membayangkan akan menjadi manusia seperti apa mereka kelak, dan apa yang harus mereka persiapkan dari sekarang. Selama pertanyaan-pertanyaan itu tidak dihadirkan di ruang kelas, selama itu pula jalan pintas dan kelelahan akan terus tumbuh.

Oleh karena itu, perlu ditegaskan bahwa krisis makna dalam pendidikan bukan hanya soal pencapaian akademik yang menurun, tetapi juga soal kesehatan jiwa siswa dan kejujuran sekolah. Ia menuntut perubahan yang lebih dalam: dari pendidikan yang menekan menuju pendidikan yang menumbuhkan; dari pendidikan yang mengejar angka menuju pendidikan yang menghidupkan makna. Untuk sampai ke sana, kita perlu memahami mengapa pendidikan modern begitu sulit untuk menoleh ke masa depan. Sebab di dalam ketidakberanian itulah tersembunyi akar dari banyak gejala yang telah kita uraikan.

BAB 2
MASA DEPAN SEBAGAI SUMBER BELAJAR YANG TERABAIKAN

Pendidikan selalu berbicara tentang masa depan, tetapi jarang menjadikannya sebagai sumber belajar. Kalimat ini mungkin terdengar aneh, sebab hampir setiap pidato pendidikan menyebut masa depan sebagai alasan utama mengapa sekolah harus dijalankan. Guru menasihati siswa untuk belajar demi masa depan. Orang tua menabung untuk pendidikan anak-anaknya karena masa depan mereka dipertaruhkan. Negara menanamkan visi pendidikan jangka panjang sebagai persiapan menyongsong zaman. Namun, di balik semua ucapan itu, praktik pembelajaran sehari-hari hampir tidak pernah menghadirkan masa depan secara sadar ke dalam ruang kelas. Masa depan selalu disebut, tetapi tidak pernah benar-benar dipelajari, dibayangkan, atau dijadikan arah dalam merancang pengalaman belajar.

Bab ini akan menguraikan keterabaian itu. Kita akan melihat bahwa pendidikan modern, baik dari sisi isi, metode, maupun evaluasinya, lebih banyak menoleh ke belakang daripada ke depan. Kita juga akan memahami mengapa masa depan hanya berhenti sebagai slogan, bukan menjadi pendekatan yang operasional. Pada akhirnya, kita akan menegaskan pentingnya orientasi masa depan dalam proses belajar—bukan sekadar sebagai motivasi, melainkan sebagai dimensi pedagogis yang sahih dan mendesak. Dari sinilah pijakan awal bagi lahirnya *Future-Self Contract Learning* akan diletakkan.

Pendidikan Terlalu Banyak Menoleh ke Belakang

Sekolah pada dasarnya adalah lembaga pewarisan. Ia lahir dari kebutuhan manusia untuk meneruskan pengetahuan, nilai, dan keterampilan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Tugas itu mulia dan tidak boleh dihilangkan. Namun, ketika pewarisan menjadi satu-satunya orientasi, pendidikan berubah menjadi lembaga yang memunggungi masa depan. Ia sibuk merawat masa lalu, mengulang kembali apa yang telah ditemukan, dan memastikan setiap siswa menguasai warisan yang sudah ada. Sementara pertanyaan tentang dunia yang akan datang, tentang perubahan yang sedang berlangsung, dan tentang kesiapan menghadapi hal-hal yang belum pernah terjadi, nyaris tidak mendapat tempat.

Kecenderungan menoleh ke belakang itu tampak dalam cara kurikulum disusun. Materi pelajaran umumnya diambil dari disiplin ilmu yang telah mapan,

lalu dipadatkan menjadi pokok bahasan, kompetensi dasar, dan indikator pencapaian. Siswa diminta menguasai konsep-konsep yang telah dirumuskan para ahli di masa lalu, menyelesaikan soal-soal yang jawabannya sudah diketahui, dan meniru prosedur yang sudah baku. Semua itu berguna untuk membangun fondasi keilmuan, tetapi tidak cukup untuk melatih siswa menghadapi persoalan yang belum memiliki jawaban. Akibatnya, siswa menjadi pandai mengenali apa yang sudah ada, tetapi ragu ketika dihadapkan pada apa yang belum ada.

Dewey (1938) mengingatkan bahwa pendidikan haruslah kehidupan itu sendiri, bukan sekadar persiapan untuk kehidupan yang akan datang. Namun yang terjadi di banyak sekolah justru sebaliknya: siswa dipersiapkan untuk kehidupan masa lalu. Mereka belajar tentang sains yang telah ditemukan, sejarah yang telah berlalu, bahasa yang telah dibakukan, dan sistem sosial yang telah terbentuk. Semua itu penting, tetapi bila tidak dihubungkan dengan masa depan, ia hanya menjadi hafalan yang tidak hidup. Siswa tidak belajar untuk menjadi, melainkan untuk mengulang. Mereka tidak dilatih membayangkan apa yang mungkin, melainkan hanya memastikan apa yang sudah pasti.

Freire (1970) menyebut kecenderungan ini sebagai bagian dari pendidikan gaya bank, yang menganggap siswa sebagai wadah kosong. Namun ada dimensi lain yang sering luput: bank pengetahuan itu diisi dengan simpanan dari masa lalu. Siswa dianggap berhasil jika mampu mengeluarkan kembali simpanan itu sesuai permintaan. Masa depan, dengan segala ketidakpastian dan kemungkinannya, hampir tidak pernah dimasukkan ke dalam tabungan. Padahal, kehidupan siswa akan berlangsung di masa yang berbeda dari masa di mana sebagian besar pengetahuan itu dirumuskan. Mereka membutuhkan kemampuan untuk belajar, beradaptasi, dan mencipta, bukan sekadar kemampuan untuk mengingat.

Kritik terhadap pendidikan yang menoleh ke belakang juga harus ditujukan pada cara pandang tentang kebenaran. Pendidikan modern sering mengajarkan pengetahuan sebagai sesuatu yang final: rumus matematika yang pasti, hukum alam yang tetap, atau tata bahasa yang benar. Siswa jarang diajak untuk melihat bahwa pengetahuan adalah hasil konstruksi manusia yang terus berkembang, dan bahwa di masa depan banyak dari apa yang kita yakini hari ini mungkin akan berubah. Kuhn (1962) menunjukkan bahwa ilmu pengetahuan berkembang melalui pergeseran paradigma, bukan sekadar penumpukan fakta. Jika sekolah tidak mengajarkan kesadaran akan perubahan ini, siswa akan tumbuh dengan asumsi bahwa dunia masa depan tidak jauh berbeda dengan dunia hari ini. Padahal justru sebaliknya: dunia berubah semakin cepat, dan kemampuan menyesuaikan diri menjadi semakin penting.

Keterabaian terhadap masa depan juga tampak dalam rendahnya kemampuan antisipatif siswa. Mereka diajari untuk menganalisis peristiwa yang sudah terjadi, tetapi jarang dilatih untuk membayangkan peristiwa yang mungkin terjadi.

Pelajaran sejarah, misalnya, berhenti pada sebab-akibat di masa lampau, tetapi tidak dihubungkan dengan pelajaran untuk masa depan. Pelajaran ekonomi mengajarkan teori-teori lama, tetapi tidak mengajak siswa membayangkan pekerjaan yang mungkin hilang atau muncul dalam dua puluh tahun. Pelajaran sains mengajarkan eksperimen yang sudah dirancang, tetapi tidak mengajarkan siswa merancang eksperimen untuk masalah yang belum ditemukan. Dengan kata lain, pendidikan telah menjadi semacam museum yang terawat baik, tetapi tidak menjadi menara pengawas yang menatap jauh ke depan.

Toffler (1970), dalam analisisnya tentang masa depan, telah lama memperingatkan bahwa manusia modern mengalami *future shock*, yaitu keterkejutan menghadapi perubahan yang terlalu cepat. Pendidikan, menurutnya, seharusnya mempersiapkan manusia untuk menghadapi perubahan itu, bukan dengan meramal masa depan, melainkan dengan melatih cara berpikir yang luwes, terbuka, dan antisipatif. Namun yang terjadi justru sebaliknya: sekolah mengajarkan kepastian di tengah dunia yang semakin tidak pasti. Sekolah mengajarkan stabilitas di tengah arus perubahan yang deras. Akibatnya, lulusan sekolah sering merasa asing dengan dunia nyata yang mereka hadapi, karena apa yang mereka pelajari tidak cukup membekali mereka untuk memahami apa yang sedang terjadi.

Kita perlu menegaskan bahwa menoleh ke belakang bukanlah kesalahan mutlak. Tanpa masa lalu, manusia kehilangan akar. Tanpa pengetahuan yang telah ditemukan, tidak ada pijakan untuk maju. Tetapi pendidikan yang sehat harus mampu melihat dua arah: ke belakang untuk mengambil pelajaran, dan ke depan untuk menyiapkan diri. Sayangnya, pendidikan modern berat sebelah. Ia terlalu lama menatap kaca spion dan lupa menatap kaca depan. Ia sibuk mengajarkan apa yang telah terjadi, tetapi tidak melatih siswa untuk menghadapi apa yang akan terjadi. Di sinilah letak keterabaian yang harus dikoreksi.

Walhasis, persoalan yang kita hadapi bukan sekadar kekurangan mata pelajaran baru. Persoalannya adalah ketidakseimbangan arah pendidikan secara keseluruhan. Masa depan, yang seharusnya menjadi salah satu dimensi utama dalam setiap pengalaman belajar, nyaris tidak hadir. Ia hanya menjadi latar belakang yang jauh, bukan menjadi sumber dari mana pertanyaan-pertanyaan belajar dilahirkan.

Mengapa Masa Depan Hanya Dijadikan Slogan, Bukan Metode

Jika kita jujur, tidak ada satu pun lembaga pendidikan yang berani menyatakan bahwa masa depan tidak penting. Hampir setiap dokumen kurikulum, rencana strategis sekolah, atau sambutan pejabat pendidikan selalu menyisipkan kata "masa depan" sebagai tujuan mulia. Sekolah-sekolah memasang spanduk bertuliskan "Menyiapkan Generasi Masa Depan". Buku-buku pelajaran mencantumkan bab

pendahuluan yang menyatakan bahwa materi ini berguna untuk kehidupan mendatang. Bahkan orang tua, ketika menasihati anaknya, hampir tidak pernah melewatkan kalimat: "Belajarlah yang rajin, supaya masa depanmu cerah."

Namun, betapa sering kata itu diucapkan, betapa jarang ia dijadikan kerangka kerja. Masa depan hadir sebagai ornamen retoris, bukan sebagai perangkat metodologis. Ia ditempel di dinding, dicetak di atas kertas, dan dihafal dalam upacara. Tetapi ia tidak masuk ke dalam cara guru mengajar, cara siswa belajar, atau cara sekolah menilai keberhasilan. Masa depan hanya menjadi cakrawala yang indah untuk dipandang, bukan medan yang harus dipetakan. Akibatnya, pendidikan berada dalam situasi paradoks: sangat sibuk mempersiapkan masa depan, tetapi tidak pernah benar-benar melatih siswa untuk memikirkannya.

Salah satu sebabnya adalah ketidakmampuan sistem pendidikan untuk menghadapi ketidakpastian. Masa depan, pada hakikatnya, adalah wilayah yang tidak pasti. Ia tidak dapat dirumuskan secara tuntas, tidak dapat diukur dengan presisi, dan tidak dapat dipastikan sepenuhnya. Sementara itu, pendidikan modern sangat mencintai kepastian. Kurikulum menuntut indikator yang jelas, penilaian menuntut jawaban yang benar, dan administrasi menuntut laporan yang rapi. Dalam budaya yang berorientasi pada kepastian ini, masa depan menjadi sesuatu yang asing dan merepotkan. Ia sulit diatur, sulit dievaluasi, dan sulit dipertanggungjawabkan dalam bentuk angka. Karena itu, meskipun secara verbal diagung-agungkan, secara praktis masa depan disingkirkan dari ruang kelas.

Pendidikan lebih suka mengajarkan apa yang sudah selesai daripada apa yang belum terjadi. Sejarah lebih mudah diajarkan karena semua peristiwanya sudah usai dan bisa dipastikan. Tata bahasa lebih nyaman diujikan karena aturannya sudah baku. Ilmu alam lebih aman dihafal karena hukum-hukumnya telah dirumuskan. Tetapi masa depan tidak dapat dihafal. Ia hanya dapat dibayangkan, dirancang, dan diperjuangkan. Di sinilah letak kesulitannya: membayangkan masa depan menuntut keterampilan kognitif yang berbeda dari menghafal masa lalu. Ia menuntut toleransi terhadap ambiguitas, kemampuan menyusun skenario, dan keberanian mengambil keputusan dalam ketidakpastian. Sayangnya, keterampilan-keterampilan ini jarang dilatih di sekolah.

Masa depan juga lebih sering dijadikan slogan karena dipahami secara sempit. Dalam banyak praktik pendidikan, masa depan direduksi menjadi sekadar posisi pekerjaan. Ketika guru bertanya kepada siswa, "Kamu mau jadi apa nanti?", yang dimaksud sesungguhnya adalah profesi. Jawaban yang diharapkan pun tidak jauh dari dokter, insinyur, polisi, atau pengusaha. Masa depan tidak dipahami sebagai keseluruhan diri manusia—nilai-nilainya, karakternya, tanggung jawabnya—melainkan hanya sebagai status sosial dan sumber penghasilan. Dengan pemahaman yang sempit ini, masa depan kehilangan kedalamannya. Ia tidak lagi menjadi ruang refleksi tentang makna hidup, tetapi hanya menjadi target karier.

Akibatnya, pembicaraan tentang masa depan cepat berhenti pada nasihat: "pilihlah jurusan yang tepat", bukan pada proses belajar: "latihlah kemampuanmu untuk menghadapi apa pun yang akan terjadi".

Di lingkungan sekolah, masa depan sering kali hanya muncul pada momen-momen tertentu. Ia hadir pada saat orientasi siswa baru, saat bimbingan karier, atau ketika siswa kelas akhir harus memilih jurusan. Setelah itu, masa depan kembali tersingkir dari percakapan harian. Pelajaran berjalan seperti biasanya, dengan fokus pada penguasaan materi yang sudah ditetapkan. Siswa kembali disibukkan dengan tugas dan ulangan yang tidak berhubungan dengan pertanyaan besar tentang arah hidup mereka. Dengan demikian, masa depan menjadi ritual, bukan bagian dari nafas belajar. Ia seperti pakaian resmi yang dikenakan pada acara tertentu, lalu disimpan kembali di lemari.

Akar persoalan ini juga dapat ditelusuri pada lemahnya literasi masa depan di kalangan pendidik. Sebagian besar guru tidak pernah dilatih untuk mengajarkan masa depan, bukan karena mereka tidak mampu, melainkan karena pendidikan keguruan tidak menyediakan ruang untuk itu. Lembaga pendidikan tenaga kependidikan mengajarkan teori-teori belajar, taksonomi tujuan, dan teknik penilaian, tetapi hampir tidak pernah membahas *futures literacy* atau cara melatih siswa berpikir jangka panjang. Miller (2018) menegaskan bahwa literasi masa depan bukanlah bakat bawaan, melainkan kompetensi yang harus dilatih secara sadar. Namun, jika para guru sendiri tidak mengenal kompetensi itu, bagaimana mereka dapat meneruskannya kepada siswa?

Di sisi lain, tekanan kebijakan turut memperkuat posisi masa depan sebagai slogan. Ujian nasional, asesmen standar, dan berbagai bentuk evaluasi seragam lebih banyak mengukur penguasaan materi masa lalu daripada kesiapan masa depan. Sekolah dinilai berdasarkan angka kelulusan dan nilai akademik, bukan berdasarkan kemampuan siswanya untuk berpikir antisipatif, bekerja sama, atau merancang proyek yang berdampak panjang. Dalam sistem yang seperti ini, guru yang menghabiskan waktu untuk mengajak siswa membayangkan masa depan akan merasa bersalah karena dianggap meninggalkan materi. Guru yang berfokus menyelesaikan soal-soal latihan justru dianggap bekerja dengan baik. Maka, masa depan pun dikorbankan demi angka.

Penyebab lain yang tidak kalah penting adalah ketakutan akan tanggung jawab moral. Mengajarkan masa depan berarti mengajak siswa untuk mempertanyakan arah hidup, memeriksa nilai-nilai, dan menghadapi kemungkinan-kemungkinan yang tidak nyaman. Hal ini tidak selalu mudah. Siswa mungkin bertanya tentang kematian, kegagalan, ketidakadilan, atau bencana ekologis. Guru mungkin tidak merasa siap menjawab pertanyaan-pertanyaan itu. Sistem sekolah mungkin khawatir membuka diskusi yang terlalu jauh dari target kurikulum. Maka, jalan paling aman adalah menahan masa depan di permukaan: mengatakannya, tetapi tidak mengajarkannya.

Namun, menjadikan masa depan sebagai metode bukanlah pekerjaan yang mustahil. Ia hanya memerlukan pergeseran cara pandang: dari masa depan sebagai *tujuan retoris* menjadi masa depan sebagai *sumber belajar*. Perbedaan ini sangat mendasar. Sebagai tujuan retoris, masa depan hanya disebut untuk menyemangati. Sebagai sumber belajar, masa depan menjadi tempat bertanya. Siswa tidak lagi hanya diberi tahu, "Belajarlah untuk masa depanmu", tetapi diajak berpikir: "Apa yang mungkin terjadi sepuluh tahun lagi? Apa yang harus kamu siapkan mulai sekarang? Apa akibat dari pilihanmu hari ini?" Pertanyaan-pertanyaan seperti ini mengubah masa depan dari bayang-bayang jauh menjadi nyala yang menerangi proses belajar.

Dengan demikian, kita sampai pada titik yang menentukan. Masa depan seharusnya bukan sekadar kata yang menghias dokumen, melainkan dimensi pedagogis yang bekerja dalam keseharian kelas. Ia harus diterjemahkan ke dalam aktivitas, pertanyaan, proyek, dan penilaian. Ia harus bisa disentuh oleh siswa, dibayangkan, diperdebatkan, dan dipertanggungjawabkan. Hanya dengan cara itulah pendidikan berhenti menjadi mesin pewaris masa lalu dan mulai menjadi rahim bagi masa depan. Pada bagian berikutnya, kita akan menegaskan mengapa orientasi masa depan seperti ini menjadi penting—bukan hanya sebagai pelengkap, tetapi sebagai inti dari proses belajar itu sendiri.## Pentingnya Orientasi Masa Depan dalam Proses Belajar

Orientasi masa depan sering dianggap sebagai pelengkap yang baik, tetapi bukan kebutuhan yang mendesak. Ia ditempatkan sebagai nilai tambah yang akan muncul dengan sendirinya setelah siswa menguasai materi. Padahal, orientasi masa depan justru merupakan salah satu penentu paling kuat dalam proses belajar. Ia tidak hanya berkaitan dengan motivasi, tetapi juga dengan kemampuan siswa untuk menyeleksi informasi, mengambil keputusan, dan bertahan dalam kesulitan. Tanpa orientasi masa depan, belajar kehilangan konteks; dan tanpa konteks, pengetahuan menjadi tumpukan fakta yang tidak menggerakkan siapa pun.

Secara psikologis, orientasi masa depan memberi arah bagi perilaku manusia. Nurmi (1991) menjelaskan bahwa cara seseorang memandang masa depannya mempengaruhi cara ia menetapkan tujuan, merencanakan tindakan, dan mengevaluasi keberhasilan. Seorang siswa yang memiliki gambaran masa depan yang jelas cenderung lebih gigih menghadapi tantangan karena ia melihat hubungan antara usahanya hari ini dan hasil yang ingin dicapainya kelak. Sebaliknya, siswa yang tidak memiliki gambaran masa depan mudah kehilangan alasan untuk belajar. Ia tidak tahu untuk apa ia harus duduk, mendengarkan, dan mengerjakan tugas. Belajar terasa sebagai beban yang dipaksakan dari luar, bukan pilihan yang lahir dari kesadaran diri.

Dalam perspektif teori kemungkinan diri atau *possible selves*, Markus dan Nurius (1986) menunjukkan bahwa manusia memotivasi dirinya dengan membayangkan

ingin menjadi apa ia di masa depan, dan sekaligus takut menjadi apa yang tidak diinginkannya. Bayangan tentang diri yang sukses menjadi daya tarik, sementara bayangan tentang diri yang gagal menjadi peringatan. Keduanya bekerja sebagai kompas internal yang mempengaruhi pilihan-pilihan kecil dalam kehidupan sehari-hari. Seorang siswa yang membayangkan dirinya sebagai ahli lingkungan akan memilih membaca buku tentang ekosistem, mengajukan pertanyaan kritis di kelas biologi, atau ikut serta dalam kegiatan bersih-bersih sungai. Bayangan masa depan itu tidak hanya menjadi mimpi, tetapi menjadi mesin penggerak perilaku.

Namun, bayangan tentang masa depan tidak tumbuh dengan sendirinya. Ia memerlukan stimulasi, latihan, dan ruang untuk direfleksikan. Sekolah seharusnya menjadi tempat di mana siswa secara sadar dilatih membayangkan masa depan, menguji bayangannya itu dengan kenyataan, dan merancang tindakan untuk mendekatinya. Sayangnya, sekolah justru sering mengabaikan proses ini. Siswa dibiarkan memiliki cita-cita tanpa pernah diajak memikirkan langkah-langkah menuju cita-cita itu. Akibatnya, cita-cita menjadi hiasan yang diucapkan pada saat ditanya, tetapi tidak menjadi kekuatan yang menggerakkan proses belajar.

Orientasi masa depan juga berkaitan erat dengan kemampuan menunda kepuasan. Mischel (2014), melalui risetnya tentang *delay of gratification*, menunjukkan bahwa anak-anak yang mampu menunda kesenangan jangka pendek demi tujuan yang lebih besar cenderung lebih berhasil dalam berbagai aspek kehidupan. Kemampuan menunda kepuasan ini tidak muncul dari disiplin yang kaku, melainkan dari adanya gambaran masa depan yang cukup kuat untuk melawan godaan sesaat. Siswa yang memiliki orientasi masa depan mampu berkata kepada dirinya sendiri, "Aku tidak akan bermain dulu sekarang, karena aku ingin lulus dengan pemahaman yang baik." Ia tidak merasa terpaksa, karena pilihan itu bersumber dari kesadaran, bukan dari tekanan luar.

Selain itu, orientasi masa depan membantu siswa menghadapi ketidakpastian. Dunia yang berubah dengan cepat menuntut kemampuan untuk hidup dalam keadaan yang tidak sepenuhnya dapat diprediksi. Siswa yang terbiasa berpikir jangka panjang akan lebih mudah menyesuaikan diri ketika rencana berubah, karena ia tidak terpaku pada satu gambaran masa depan yang kaku. Ia memahami bahwa masa depan adalah ruang yang terbuka, yang harus dihadapi dengan keluwesan dan kesiapan belajar terus-menerus. Inilah yang disebut foresight: bukan kemampuan meramal, melainkan kemampuan mempertimbangkan berbagai kemungkinan dan menyiapkan diri secara bijaksana. Foresight seperti ini hanya dapat tumbuh jika pendidikan memberikan tempat yang serius bagi masa depan dalam proses belajar.

Dari segi pembelajaran, orientasi masa depan membuat materi pelajaran menjadi hidup. Siswa yang belajar matematika dengan kesadaran bahwa ia akan membutuhkannya untuk mengelola usaha atau merancang anggaran rumah tangga akan belajar dengan cara yang berbeda. Ia tidak hanya menghafal rumus,

tetapi berusaha memahami logika di balik angka. Siswa yang belajar bahasa dengan kesadaran bahwa ia akan hidup di tengah masyarakat yang semakin terhubung akan lebih termotivasi untuk membaca dan menulis dengan sungguh-sungguh. Orientasi masa depan memberi konteks yang membuat pengetahuan menjadi relevan. Tanpa konteks itu, pengetahuan adalah benda mati yang hanya dititipkan di kepala untuk kemudian dilupakan.

Pentingnya orientasi masa depan juga tampak dalam pembentukan karakter. Siswa yang diajak memikirkan masa depan cenderung lebih bertanggung jawab terhadap pilihan-pilihannya. Ia belajar bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi, tidak hanya untuk hari ini, tetapi juga untuk tahun-tahun yang akan datang. Kesadaran ini menumbuhkan kehati-hatian, ketekunan, dan keberanian untuk mengambil keputusan yang tidak selalu menyenangkan secara langsung. Pendidikan yang tidak menyentuh masa depan akan sulit melahirkan manusia yang bertanggung jawab, karena tanggung jawab pada hakikatnya selalu berkaitan dengan akibat jangka panjang.

Kita juga tidak boleh mengabaikan dimensi sosial dan spiritual dari orientasi masa depan. Siswa yang belajar untuk masa depan tidak hanya memikirkan dirinya sendiri, tetapi juga keluarganya, masyarakatnya, dan generasi yang akan datang. Ia mulai bertanya: "Apa yang dapat kuberikan? Apa yang dapat kuperjuangkan? Apa yang ingin kutinggalkan?" Pertanyaan-pertanyaan ini membuka ruang bagi tumbuhnya makna hidup yang lebih dalam. Dalam tradisi keagamaan, pertanyaan-pertanyaan semacam ini justru menjadi inti dari pendidikan: mempersiapkan manusia untuk kehidupan yang lebih panjang, lebih kekal, dan lebih menuntut pertanggungjawaban. Orientasi masa depan, dengan demikian, bukan sekadar persoalan karier, melainkan persoalan bagaimana manusia memahami kehadirannya di dunia.

Biesta (2010) mengingatkan bahwa pendidikan memiliki fungsi subjektivasi: membantu siswa menjadi pribadi yang merdeka, mampu berpikir, dan mampu mengambil posisi dalam kehidupan. Fungsi ini tidak mungkin tercapai jika siswa tidak pernah diajak memikirkan masa depannya. Sebab menjadi pribadi yang merdeka berarti mampu melihat ke depan, menetapkan arah, dan memikul akibat dari pilihan-pilihannya. Tanpa orientasi masa depan, siswa hanya akan menjadi pengikut arus, hidup dari satu ujian ke ujian berikutnya, tanpa pernah benar-benar tahu ke mana ia sedang berjalan.

Pentingnya orientasi masa depan dalam proses belajar tidak dapat disangkal. Namun, orientasi itu tidak boleh dibiarkan sebagai sesuatu yang abstrak. Ia harus diwujudkan dalam kegiatan belajar yang konkret: dalam pertanyaan yang diajukan guru, dalam tugas yang dikerjakan siswa, dalam proyek yang dirancang bersama, dan dalam cara siswa dinilai. Di sinilah model *Future-Self Contract Learning* menemukan alasannya. Model ini lahir dari keyakinan bahwa masa depan bukanlah sekadar

tujuan yang disebut-sebut, melainkan sumber belajar yang harus dihadirkan secara sadar dalam setiap tahap pembelajaran.

Dengan demikian, setelah memahami bahwa pendidikan terlalu banyak menoleh ke belakang, bahwa masa depan hanya dijadikan slogan, dan bahwa orientasi masa depan sangat penting, kita dapat melangkah lebih jauh. Kita akan memasuki wilayah yang lebih operasional: bagaimana masa depan itu dapat dijadikan sumber belajar yang nyata. Bab berikutnya akan menguraikan secara rinci pengertian *Future-Self Contract Learning* sebagai salah satu upaya menjawab kebutuhan itu. Di sanalah gagasan yang selama ini kita bangun mulai mengambil bentuknya yang lebih utuh: bukan sekadar kritik, melainkan tawaran.

Pentingnya Orientasi Masa Depan dalam Proses Belajar

—✧—

Orientasi masa depan sering kali diperlakukan sebagai urusan belakangan. Ia dianggap sebagai sesuatu yang akan tumbuh dengan sendirinya ketika siswa beranjak dewasa, atau sebagai bagian dari bimbingan karier yang hanya relevan di jenjang akhir. Padahal, orientasi masa depan justru merupakan salah satu fondasi paling menentukan dalam seluruh proses belajar. Ia tidak sekadar berkaitan dengan cita-cita, melainkan dengan cara siswa memaknai setiap pelajaran, menetapkan pilihan, mengelola kegagalan, dan membangun ketahanan diri. Tanpa orientasi masa depan, belajar menjadi kegiatan yang hampa arah; dan tanpa arah, segala upaya pedagogis hanya menjadi rutinitas yang melelahkan.

Secara psikologis, orientasi masa depan memberikan kerangka bagi seseorang untuk menghubungkan tindakan hari ini dengan hasil yang diharapkan di kemudian hari. Nurmi (1991) menjelaskan bahwa orientasi masa depan mencakup tiga komponen utama: motivasi, perencanaan, dan evaluasi. Seseorang yang memiliki orientasi masa depan yang baik akan termotivasi untuk menetapkan tujuan, menyusun rencana untuk mencapainya, dan mengevaluasi sejauh mana rencana itu berjalan. Dalam konteks belajar, siswa yang memiliki orientasi masa depan akan bertanya: "Apa yang harus aku kuasai sekarang agar aku siap menghadapi apa yang aku cita-citakan?" Pertanyaan ini mengubah belajar dari sekadar kewajiban menjadi proyek pribadi yang bermakna.

Riset tentang *possible selves* yang dikembangkan oleh Markus dan Nurius (1986) memperkuat pandangan ini. Mereka menunjukkan bahwa manusia tidak hanya membayangkan masa depan secara umum, tetapi membayangkan dirinya dalam berbagai kemungkinan: diri yang berhasil, diri yang gagal, diri yang dicintai, atau diri yang kesepian. Bayangan-bayangan ini bukan sekadar lamunan, melainkan kekuatan psikologis yang mempengaruhi perilaku. Siswa yang memiliki gambaran jelas tentang "diri masa depan" yang positif akan lebih terdorong untuk belajar,

lebih mampu menunda kesenangan sesaat, dan lebih tahan menghadapi kesulitan. Sebaliknya, siswa yang tidak memiliki gambaran masa depan yang jelas cenderung mudah menyerah karena tidak melihat alasan yang cukup kuat untuk bertahan.

Namun, gambaran masa depan tidak muncul begitu saja. Ia perlu dipupuk melalui pengalaman, dialog, dan refleksi. Sekolah, sebagai lembaga yang paling banyak menghabiskan waktu siswa, seharusnya menjadi tempat utama bagi tumbuhnya orientasi masa depan itu. Sayangnya, sekolah lebih sering mengabaikannya. Siswa tidak pernah diajak untuk membayangkan dirinya sepuluh atau dua puluh tahun ke depan secara serius. Mereka hanya dituntut menyelesaikan materi dan ujian. Akibatnya, banyak siswa yang menjalani sekolah tanpa arah. Mereka lulus, tetapi tidak tahu ingin menjadi apa; mereka mendapatkan nilai, tetapi tidak memahami untuk apa nilai itu diperoleh.

Orientasi masa depan juga sangat berkaitan dengan kemampuan menunda kepuasan. Mischel (2014), melalui eksperimen marshmallow yang terkenal, menunjukkan bahwa anak yang mampu menunda kepuasan demi tujuan yang lebih besar cenderung lebih berhasil di kemudian hari. Kemampuan ini tidak muncul dari tekanan luar, melainkan dari adanya gambaran masa depan yang cukup kuat untuk melawan godaan saat ini. Dalam konteks sekolah, siswa yang memiliki orientasi masa depan akan lebih mudah memilih belajar daripada bermain, lebih mudah menyelesaikan tugas daripada menundanya, dan lebih mudah berkata jujur daripada mencontek. Ia tidak merasa terpaksa, karena pilihan-pilihan itu lahir dari kesadaran akan tujuan yang lebih besar.

Lebih dari itu, orientasi masa depan membantu siswa mengembangkan kemampuan antisipatif. Dunia yang berubah semakin cepat menuntut manusia untuk tidak hanya bereaksi terhadap perubahan, tetapi juga mengantisipasinya. Toffler (1970) menyebut kemampuan ini sebagai *anticipatory thinking*, yaitu kemampuan untuk membayangkan berbagai kemungkinan di masa depan dan menyiapkan diri untuk menghadapinya. Siswa yang terbiasa berpikir tentang masa depan akan lebih siap menghadapi ketidakpastian. Ia tidak terpaku pada satu rencana kaku, tetapi mampu menyesuaikan diri ketika keadaan berubah. Sebaliknya, siswa yang tidak pernah dilatih berpikir ke depan akan mudah cemas dan kehilangan arah ketika dunia di sekitarnya bergeser.

Dalam praktik pembelajaran, orientasi masa depan membuat materi pelajaran menjadi relevan. Siswa tidak lagi bertanya, "Untuk apa aku belajar ini?" karena ia melihat hubungan antara pelajaran hari ini dan kehidupannya di masa depan. Matematika dipelajari bukan sekadar untuk lulus ujian, tetapi karena ia akan membantu siswa mengelola keuangan, merancang usaha, atau mengambil keputusan yang logis. Bahasa dipelajari bukan hanya untuk menjawab soal, tetapi karena ia akan menjadi alat untuk berkomunikasi, bernegosiasi, dan menyampaikan gagasan. Ketika siswa mampu melihat hubungan ini, motivasi belajarnya berubah dari eksternal menjadi internal. Ia belajar karena ia ingin, bukan karena ia dipaksa.

Orientasi masa depan juga menumbuhkan tanggung jawab. Siswa yang diajak memikirkan masa depan belajar bahwa setiap pilihan memiliki akibat jangka panjang. Ia mulai berhati-hati dalam bertindak, lebih disiplin dalam mengelola waktu, dan lebih serius dalam mengambil keputusan. Kesadaran ini tidak hanya berguna bagi dirinya, tetapi juga bagi masyarakat. Siswa yang terbiasa berpikir jangka panjang akan tumbuh menjadi warga yang peduli pada lingkungan, keadilan, dan keberlanjutan. Ia tidak akan dengan mudah menebang pohon, mencemari sungai, atau mengejar keuntungan sesaat tanpa memikirkan anak cucunya. Inilah dimensi etis dari orientasi masa depan yang sering kali diabaikan dalam pendidikan modern yang berfokus pada hasil segera.

Dari sudut pandang yang lebih luas, orientasi masa depan tidak bisa dipisahkan dari pertanyaan tentang makna hidup. Manusia yang hanya hidup untuk hari ini akan mudah terjebak dalam kehampaan. Ia sibuk bekerja, tetapi tidak tahu untuk apa; sibuk belajar, tetapi tidak tahu arahnya. Sebaliknya, manusia yang memiliki orientasi masa depan akan mampu menempatkan setiap tindakan dalam kerangka yang lebih besar: dari mana aku berasal, sedang berada di mana aku sekarang, dan hendak ke mana aku melangkah. Pendidikan yang baik seharusnya membantu siswa menjawab pertanyaan-pertanyaan itu. Bukan dengan memberikan jawaban yang seragam, tetapi dengan melatih mereka untuk bertanya, membayangkan, dan merancang masa depannya sendiri.

Dengan demikian, pentingnya orientasi masa depan dalam proses belajar tidak dapat ditawar lagi. Ia bukan sekadar tambahan yang baik, melainkan kebutuhan yang mendasar. Pendidikan yang mengabaikan orientasi masa depan akan menghasilkan lulusan yang cakap secara teknis, tetapi miskin secara arah. Sebaliknya, pendidikan yang menjadikan masa depan sebagai sumber belajar akan melahirkan manusia yang tidak hanya tahu, tetapi juga paham untuk apa ia tahu; tidak hanya mampu bekerja, tetapi juga mengerti untuk siapa ia bekerja.

Bab berikutnya akan melangkah lebih jauh dengan memperkenalkan *Future-Self Contract Learning* sebagai salah satu model pembelajaran yang mencoba menempatkan masa depan sebagai sumber belajar utama. Model ini dirancang untuk mengubah orientasi masa depan dari sekadar gagasan menjadi praktik yang dapat dijalankan di kelas. Dengan demikian, diskusi kita bergerak dari kritik menuju tawaran, dari persoalan menuju kemungkinan. Di situlah letak pentingnya bab-bab selanjutnya: bukan hanya untuk memahami masalah, tetapi untuk mulai membangun jawaban.

BAB 3
APA ITU FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING?

Setelah menelusuri krisis makna dalam pendidikan modern dan melihat bagaimana masa depan selama ini hanya menjadi slogan, kita tiba pada pertanyaan yang paling pokok: tawaran apa yang dapat diajukan untuk mengembalikan arah pendidikan? Pertanyaan ini tidak boleh dijawab dengan sekadar menambah program baru, menyisipkan mata pelajaran, atau merumuskan jargon yang lebih segar. Sebab persoalan yang kita hadapi bukanlah kekurangan program, melainkan kekurangan kerangka berpikir yang mampu menghubungkan belajar hari ini dengan masa depan siswa secara sadar, terstruktur, dan dapat dipraktikkan. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* diajukan sebagai salah satu jawaban.

Nama model ini sengaja dipilih untuk menegaskan dua hal. Pertama, bahwa masa depan hadir dalam bentuk diri yang akan datang—bukan sekadar zaman yang akan tiba, melainkan pribadi siswa yang akan menjalani zaman itu. Kedua, bahwa hubungan antara siswa hari ini dan dirinya di masa depan tidak boleh dibiarkan longgar, melainkan diikat dalam semacam kontrak belajar yang disadari, ditinjau, dan dipertanggungjawabkan. Dengan kata lain, model ini bukan tentang meramal masa depan, juga bukan tentang memberikan motivasi kosong. Ia adalah rancangan pedagogis yang berusaha menjadikan masa depan sebagai titik berangkat belajar, bukan sekadar titik tujuan yang jauh dan kabur.

Bab ini akan menguraikan definisi dan batasan model, menegaskan apa yang bukan termasuk di dalamnya, menjelaskan posisinya dalam peta pedagogi, dan menunjukkan manfaat jangka panjangnya bagi siswa, guru, dan masyarakat. Uraian ini penting sebagai fondasi sebelum kita memasuki pembahasan yang lebih teknis pada bab-bab selanjutnya. Sebab sebuah model hanya dapat dipahami dan dikritik secara sehat apabila batas-batasnya jelas—apa yang ia cakup, apa yang ia tolak, dan di mana ia berdiri di tengah berbagai teori yang telah ada.

Definisi dan Batasan

Future-Self Contract Learning adalah model pembelajaran yang menjadikan gambaran diri siswa di masa depan—baik lima, sepuluh, maupun dua puluh tahun mendatang—sebagai sumber utama dalam merancang, menjalankan, dan menilai proses belajar. Dalam model ini, siswa tidak hanya menerima materi dari guru,

tetapi terlebih dahulu diajak membayangkan dirinya di masa depan, mengenali kesenjangan antara dirinya saat ini dan dirinya yang ia cita-citakan, lalu menyusun kontrak belajar yang berisi langkah-langkah konkret untuk mendekatkan diri pada gambaran tersebut. Kontrak itu tidak bersifat kaku; ia ditinjau secara berkala, direvisi bila perlu, dan menjadi dasar untuk mengerjakan proyek yang memiliki nilai guna jangka panjang.

Kata *future-self* merujuk pada konsep psikologis tentang *possible selves*, yaitu gambaran-gambaran diri yang mungkin di masa depan yang hidup dalam kesadaran seseorang. Markus dan Nurius (1986) menjelaskan bahwa *possible selves* adalah jembatan antara masa kini dan masa depan. Ia memberi arah, makna, dan dorongan bagi perilaku. Sementara itu, kata *contract* menegaskan bahwa hubungan antara siswa dan masa depannya tidak dibiarkan samar-samar, tetapi dirumuskan secara sengaja dalam bentuk janji, rencana, dan kesepakatan belajar. Kontrak ini bukan dokumen hukum, melainkan instrumen pedagogis yang membantu siswa memikul tanggung jawab atas pertumbuhannya sendiri.

Dengan demikian, *Future-Self Contract Learning* dapat didefinisikan secara ringkas sebagai model pembelajaran berorientasi masa depan yang menempatkan siswa sebagai perancang aktif dari perjalanan belajarnya, dengan masa depan dirinya sebagai acuan utama. Model ini menggabungkan kesadaran diri, perencanaan jangka panjang, tindakan nyata, dan pertanggungjawaban publik dalam satu siklus belajar yang utuh.

Batasan model ini perlu ditegaskan sejak awal agar tidak disalahpahami. Pertama, model ini bukan metode meramal masa depan. Ia tidak mengajarkan siswa untuk menebak apa yang akan terjadi, juga tidak menjanjikan keberhasilan tertentu. Masa depan diperlakukan sebagai ruang kemungkinan yang harus dipikirkan, bukan sebagai kepastian yang harus diramal. Kedua, model ini bukan sekadar teknik motivasi. Ia tidak berhenti pada penyemangat seperti "kejarlah mimpimu", melainkan menyediakan struktur belajar yang memungkinkan mimpi itu diuji, dirancang, dan diperjuangkan melalui langkah-langkah pedagogis. Ketiga, model ini bukan pengganti kurikulum. Ia adalah pendekatan yang dapat diintegrasikan ke dalam berbagai mata pelajaran dan jenjang, tanpa harus menghapus ketentuan kurikuler yang sudah ada. Keempat, model ini bukan terapi psikologis. Meskipun menyentuh aspek emosi dan kesadaran diri, ia tetap berada dalam wilayah pendidikan, bukan intervensi klinis.

Batas-batas ini penting untuk menjaga agar model tidak melebar ke mana-mana atau dianggap sebagai obat segala masalah. *Future-Self Contract Learning* hanyalah salah satu jalan pedagogis yang mencoba mengisi kekosongan orientasi masa depan dalam pendidikan. Ia tidak menggantikan peran guru, tidak meniadakan pentingnya penguasaan materi, dan tidak menolak evaluasi. Sebaliknya, ia berusaha memberi makna baru bagi semua itu: guru menjadi fasilitator kesadaran masa depan, materi

menjadi bekal menuju diri yang lebih utuh, dan evaluasi menjadi alat untuk melihat pertumbuhan.

Jika definisi ini diterima, kita dapat mulai melihat bahwa model ini bukanlah bangunan yang asing bagi dunia pendidikan. Ia justru berdiri di atas akar-akar yang sudah lama tumbuh: kesadaran diri, motivasi intrinsik, pembelajaran berbasis proyek, dan refleksi. Yang membedakannya adalah arahnya: masa depan tidak lagi ditempatkan di ujung yang samar, melainkan dijadikan pangkal dari mana proses belajar dimulai. Seorang siswa tidak belajar demi masa depan, tetapi **dari masa depan**—dari bayangan tentang dirinya yang mungkin, yang dicita-citakan, atau yang ingin dihindari. Dari situlah kontrak belajar dilahirkan, dan dari kontrak itulah tindakan-tindakan pedagogis mengalir.

Penting untuk ditegaskan bahwa kata *kontrak* dalam model ini tidak merujuk pada perjanjian legal antara dua pihak yang setara. Ia adalah perangkat reflektif yang memungkinkan siswa menetapkan niat, merumuskan langkah, dan menyatakan kesanggupan. Kontrak itu bisa berbentuk tulisan, lisan, gambar, simbol, atau kesepakatan sederhana, tergantung usia dan kondisi siswa. Yang terpenting adalah kehadirannya sebagai penanda kesadaran: bahwa siswa tidak sekadar menjalani sekolah, tetapi sedang memilih arah. Dengan demikian, kontrak berfungsi sebagai jangkar psikologis yang menolong siswa untuk kembali pada niatnya ketika godaan untuk mengambil jalan pintas muncul.

Dari uraian ini, kita dapat menangkap bahwa *Future-Self Contract Learning* adalah model yang bersifat terbuka namun berdisiplin. Terbuka, karena ia tidak menetapkan isi masa depan yang benar; setiap siswa bebas membayangkan masa depannya sendiri sesuai latar belakang, minat, dan nilai yang diyakininya. Berdisiplin, karena ia menuntut adanya struktur, dokumentasi, dan pertanggungjawaban atas apa yang telah direncanakan. Keseimbangan antara keterbukaan dan kedisiplinan inilah yang membuat model ini dapat diterapkan di berbagai konteks, dari sekolah kota yang serba digital hingga sekolah pinggiran yang sangat sederhana. Masa depan adalah milik setiap anak, dan model ini hanya menyediakan cara untuk menyapanya secara pedagogis.

Dengan demikian, fondasi konseptual telah diletakkan. Pada bagian berikutnya, kita akan masuk lebih dalam untuk menegaskan apa yang bukan termasuk *Future-Self Contract Learning*. Sebab, dalam wacana pendidikan, sebuah gagasan sering kali dinilai dari apa yang ia tolak, bukan hanya dari apa yang ia tawarkan. Bagian berikut akan menguraikan perbedaan tegas antara model ini dengan ramalan masa depan dan motivasi kosong—dua hal yang sering kali dianggap serupa, padahal secara hakikat berseberangan.

—✧—

Bukan Ramalan, Bukan Motivasi Kosong

—✧—

Setiap gagasan baru selalu dibayangi oleh kesalahpahaman. *Future-Self Contract Learning*, dengan penekanannya pada masa depan, sangat rentan disalahartikan sebagai praktik meramal atau sekadar teknik pemberian motivasi. Dua kesalahpahaman ini harus diluruskan sejak awal, karena jika tidak, model ini akan kehilangan kedalaman pedagogisnya. Ia akan dianggap sebagai semacam ramalan anak-anak atau sebagai pidato penyemangat yang tidak memiliki struktur. Padahal, baik peramalan maupun motivasi kosong justru merupakan dua hal yang secara tegas ditolak oleh model ini.

Pertama, model ini bukan ramalan. Ramalan berangkat dari asumsi bahwa masa depan sudah ditentukan dan dapat diketahui oleh orang-orang tertentu. Ia membutuhkan kemampuan khusus, wahyu, atau setidaknya intuisi yang tajam. Dalam ramalan, manusia bersikap pasif: ia menunggu apa yang akan terjadi dan berusaha menebak bentuknya. *Future-Self Contract Learning* bergerak dari asumsi yang berbeda. Masa depan, dalam kerangka model ini, bukanlah sesuatu yang sudah tertulis dan menunggu untuk ditebak. Ia adalah ruang yang masih terbuka, yang dibentuk oleh keputusan-keputusan hari ini. Siswa tidak diajak untuk meramal apa yang akan terjadi, melainkan untuk merancang apa yang ingin ia wujudkan, sambil tetap menyadari bahwa ketidakpastian adalah bagian dari kehidupan.

Perbedaan antara meramal dan merancang sangat mendasar. Orang yang meramal bertanya, "Apa yang akan terjadi?" Orang yang merancang bertanya, "Apa yang ingin aku wujudkan, dan apa yang harus kulakukan untuk itu?" Pertanyaan pertama menempatkan manusia sebagai penonton. Pertanyaan kedua menempatkan manusia sebagai pelaku. Dalam pendidikan, pertanyaan kedua jauh lebih mendidik, karena ia menumbuhkan rasa tanggung jawab. Siswa tidak lagi bersikap pasif menunggu nasib, tetapi aktif mengambil bagian dalam membentuk nasibnya sendiri. Ini sejalan dengan semangat pedagogi kritis yang ditegaskan oleh Freire (1970): pendidikan seharusnya membebaskan, bukan menaklukkan. Membiasakan siswa meramal masa depan sama saja dengan mengajarinya bahwa ia tidak berdaya. Sebaliknya, membiasakan siswa merancang masa depan berarti mengajarinya bahwa ia memiliki kekuatan untuk mempengaruhi hidupnya.

Kedua, model ini bukan motivasi kosong. Motivasi kosong adalah serangkaian kata-kata yang membangkitkan semangat, tetapi tidak memberikan alat untuk melangkah. Ia seperti api yang menyala sebentar, lalu padam tanpa bekas. Siswa yang hanya menerima motivasi kosong mungkin merasa bersemangat selama satu atau dua jam. Namun begitu kembali ke meja belajar, semangat itu menguap, karena tidak ada struktur yang menyalurkannya. *Future-Self Contract Learning* menolak pola semacam itu. Ia tidak berhenti pada kalimat-kalimat indah seperti "Kejarlah mimpimu" atau "Kamu bisa menjadi apa saja yang kamu inginkan". Kalimat-kalimat

itu tidak salah, tetapi tidak cukup. Model ini menambahkan apa yang selama ini hilang: struktur, rencana, tindakan, dan pertanggungjawaban.

Perbedaan antara motivasi kosong dan kontrak belajar dapat dilihat dari apa yang dihasilkan. Motivasi kosong berhenti pada perasaan. Kontrak belajar menghasilkan komitmen. Perasaan mudah berubah; komitmen mengikat. Seorang siswa yang hanya merasa termotivasi akan belajar jika suasana hatinya mendukung. Tetapi seorang siswa yang telah membuat kontrak dengan dirinya sendiri memiliki alasan untuk tetap belajar bahkan ketika suasana hatinya sedang buruk. Ia belajar bukan karena sedang bersemangat, tetapi karena ia telah menyatakan kesanggupan kepada dirinya sendiri. Di sinilah letak kekuatan kontrak: ia menjadi jangkar ketika gelombang perasaan naik dan turun.

Selain itu, motivasi kosong sering kali mengabaikan realitas. Ia berbicara tentang mimpi tanpa mempertimbangkan hambatan. Akibatnya, siswa yang menghadapi kesulitan justru merasa semakin putus asa, karena mimpi yang dijual kepadanya tampak begitu jauh. *Future-Self Contract Learning* tidak berbicara tentang mimpi secara melulu. Ia justru memulai dari kenyataan: siapa dirimu hari ini, apa yang sudah kamu miliki, apa yang belum kamu kuasai, dan apa yang bisa kamu lakukan minggu ini. Kontrak belajar bukan dokumen pemimpi, melainkan peta jalan. Ia mengakui bahwa masa depan harus diperjuangkan, bukan dihayalkan. Dengan cara ini, siswa tidak hanya merasa bersemangat, tetapi juga merasa mampu, karena ia melihat langkah-langkah kecil yang nyata di hadapannya.

Kesalahpahaman bahwa model ini adalah ramalan atau motivasi kosong juga dapat dihindari dengan melihat struktur operasionalnya. Ramalan tidak memiliki tahapan belajar; ia hanya menyampaikan hasil. Motivasi kosong tidak memiliki siklus refleksi; ia hanya berhenti pada seruan. Sementara *Future-Self Contract Learning* memiliki enam fase yang jelas: membayangkan diri masa depan, menganalisis kesenjangan, mensimulasikan konsekuensi, menyusun kontrak, mengerjakan proyek, dan mempertahankan hasil di hadapan publik. Setiap fase menuntut keterlibatan aktif siswa, bukan hanya perasaan atau tebakan. Dengan adanya struktur ini, model ini tidak mungkin disebut ramalan, karena ramalan tidak memiliki siklus belajar. Ia juga tidak mungkin disebut motivasi kosong, karena motivasi kosong tidak menghasilkan karya.

Penting juga untuk menegaskan bahwa model ini tidak anti terhadap imajinasi atau semangat. Justru sebaliknya, model ini sangat menghargai imajinasi. Namun imajinasi yang dihargai bukanlah imajinasi yang melayang-layang tanpa tanggung jawab. Ia adalah imajinasi yang membumi, yang mampu melihat kemungkinan, lalu mengubahnya menjadi rencana. Siswa tetap diajak bermimpi, tetapi mimpinya diikat pada realitas. Siswa tetap diajak bersemangat, tetapi semangatnya disalurkan pada tindakan. Di sinilah letak kedewasaan model ini: ia tidak meremehkan perasaan, tetapi juga tidak menyerahkan seluruh proses belajar pada perasaan.

Dengan demikian, kita dapat memahami bahwa *Future-Self Contract Learning* adalah model yang menolak dua godaan sekaligus: godaan untuk meramal masa depan dan godaan untuk menghibur siswa dengan janji-janji indah. Keduanya ditolak karena tidak mendidik. Yang ditawarkan sebagai gantinya adalah sesuatu yang lebih menantang: mengajak siswa untuk memikul tanggung jawab atas masa depannya sendiri, dengan cara yang jujur, terstruktur, dan realistis. Ini adalah panggilan untuk menjadikan masa depan sebagai medan latihan, bukan sebagai objek tebakan atau bahan pidato.

Dari sinilah kita dapat melangkah untuk melihat di mana posisi model ini dalam peta pedagogi. Sebab, jika ia bukan ramalan dan bukan motivasi kosong, lalu apa hubungannya dengan model-model pembelajaran yang selama ini telah mapan? Pertanyaan ini akan dijawab pada bagian berikutnya, yang akan menempatkan *Future-Self Contract Learning* dalam kaitannya dengan pendidikan yang berpusat pada siswa, pembelajaran berbasis proyek dan masalah, serta tradisi pendidikan reflektif dan transformatif. Dengan posisi itu, kita akan melihat bahwa model ini bukanlah saingan dari yang sudah ada, melainkan sebuah lanjutan yang berusaha mengisi ruang yang selama ini kosong: ruang bagi masa depan dalam proses belajar.

Posisi Model Ini dalam Peta Pedagogi

—✧—

Untuk memahami *Future-Self Contract Learning* secara adil, kita tidak bisa melepaskannya dari peta pedagogi yang telah lama terbentuk. Setiap model pembelajaran lahir dari pergulatan dengan pertanyaan-pertanyaan yang sama: bagaimana manusia belajar, apa peran guru, dan untuk apa pendidikan itu diselenggarakan. Model ini juga lahir dari pergulatan yang sama, tetapi mencoba menawarkan jawaban dengan penekanan yang berbeda. Ia tidak menolak tradisi pedagogi yang sudah mapan, tetapi berdiri di atasnya, mengambil bagian-bagian yang relevan, lalu mengikatnya dengan satu arah yang selama ini kurang diperhatikan: orientasi masa depan.

Paling tidak ada tiga rumpun besar pedagogi yang menjadi latar dari model ini. Pertama, rumpun pedagogi yang menempatkan siswa sebagai pusat atau *student-centered learning*. Kedua, rumpun pedagogi yang menekankan kerja nyata melalui proyek dan masalah atau *project-based learning* dan *problem-based learning*. Ketiga, rumpun pedagogi yang menekankan kesadaran diri, refleksi, dan transformasi. Ketiganya bukan kotak-kotak yang terpisah kaku; dalam praktiknya mereka saling bersentuhan. Namun untuk keperluan analisis, kita perlu memilahnya agar posisi *Future-Self Contract Learning* menjadi jelas.

1. **Pendidikan yang Berpusat pada Siswa**

Rumpun pertama berakar pada reaksi terhadap pendidikan tradisional yang memosisikan guru sebagai satu-satunya sumber pengetahuan dan siswa sebagai penerima yang pasif. Dewey (1938) menolak keras pendidikan yang hanya memindahkan pengetahuan dari buku ke kepala siswa tanpa melibatkan pengalaman. Ia menegaskan bahwa pendidikan yang baik harus bertolak dari pengalaman hidup siswa dan tumbuh dari dalam, bukan dipaksakan dari luar. Dalam pandangan ini, siswa bukan bejana yang harus diisi, melainkan organisme yang sedang bertumbuh, yang memerlukan kondisi belajar yang memungkinkan pertumbuhan itu.

Rogers (1969) melengkapi pandangan ini dengan menekankan pentingnya hubungan yang otentik antara guru dan siswa. Ia berbicara tentang *facilitator of learning*, bukan sekadar *instructor*. Guru yang baik, dalam pandangan Rogers, adalah guru yang mampu menciptakan suasana aman, menerima siswa apa adanya, dan membantu mereka menemukan arah belajarnya sendiri. Dengan demikian, belajar tidak lagi menjadi kewajiban yang menakutkan, tetapi proses pencarian yang bermakna.

Future-Self Contract Learning mewarisi semangat ini sepenuhnya. Ia menempatkan siswa sebagai perancang utama dari perjalanan belajarnya. Guru tidak menetapkan satu masa depan yang benar untuk semua siswa, tetapi membantu setiap siswa menemukan bayangan masa depannya sendiri. Dalam fase *visioning*, siswa diajak untuk bercermin, bukan untuk meniru. Dalam fase *learning contract*, siswa menyusun kesanggupan, bukan menerima perintah. Di sini, prinsip pendidikan yang berpusat pada siswa dipraktikkan secara nyata.

Namun, model ini juga melangkah lebih jauh. Pendidikan yang berpusat pada siswa sering kali berhenti pada kebutuhan dan minat siswa saat ini. Ia sangat kuat dalam menghadirkan pengalaman yang relevan, tetapi tidak selalu memberi arah ke depan. Siswa mungkin merasa senang dan terlibat, tetapi tidak selalu tahu ke mana arah keterlibatannya. *Future-Self Contract Learning* mengisi kekurangan ini dengan memberikan orientasi temporal. Ia tidak hanya bertanya "Apa yang kamu minati hari ini?", tetapi juga "Menjadi apa kamu kelak, dan apa yang harus disiapkan sekarang?" Dengan begitu, keberpusatan pada siswa tidak berhenti pada kenyamanan sesaat, melainkan diikat pada pertumbuhan jangka panjang.

2. **Pembelajaran Berbasis Proyek dan Masalah**

Rumpun kedua menekankan bahwa belajar yang sesungguhnya terjadi ketika siswa mengerjakan sesuatu yang nyata. *Project-based learning* meminta siswa menghasilkan karya; *problem-based learning* meminta siswa memecahkan masalah. Keduanya menolak hafalan abstrak dan mendekatkan belajar pada kehidupan. Dalam pendekatan ini, siswa tidak hanya menerima konsep, tetapi

menggunakannya, mengujinya, dan mengembangkannya dalam situasi yang kompleks.

Future-Self Contract Learning sangat dekat dengan rumpun ini, terutama melalui fase *legacy project*. Siswa tidak hanya membuat kontrak, tetapi juga harus mengerjakan proyek yang memiliki nilai guna jangka panjang. Proyek itu harus dapat diwariskan, dilanjutkan, atau setidaknya dikenang setelah siswa meninggalkan kelas. Dengan demikian, belajar menjadi kerja, dan kerja itu harus membekas.

Namun, ada perbedaan yang patut dicatat. *Project-based learning* dan *problem-based learning* biasanya berpusat pada masalah atau proyek yang diberikan oleh guru atau diambil dari konteks masa kini. Siswa membuat jembatan, meneliti pencemaran sungai, atau merancang kampanye sosial. Semua itu baik. Tetapi *Future-Self Contract Learning* menambah dimensi waktu: proyek itu harus dikaitkan dengan masa depan siswa, bukan hanya dengan masalah hari ini. Pertanyaannya bukan sekadar "Apa yang bisa kamu buat sekarang?", melainkan "Apa yang kamu buat sekarang yang akan berguna untuk dirimu dan masyarakat lima, sepuluh, atau dua puluh tahun mendatang?" Dengan cara ini, proyek tidak hanya menjadi tugas, tetapi juga menjadi bagian dari perjalanan hidup.

3. Pendidikan Reflektif dan Transformatif

Rumpun ketiga menekankan bahwa pendidikan tidak cukup hanya membuat siswa tahu atau terampil. Pendidikan harus menyentuh kesadaran, mengubah cara pandang, dan membentuk pribadi. Freire (1970) menyebutnya *conscientização*, yaitu proses penyadaran yang memungkinkan manusia membaca dunia secara kritis dan mengambil posisi di dalamnya. Pendidikan, dalam pandangan ini, tidak pernah netral; ia selalu berpihak. Maka tugas pendidikan adalah membebaskan, bukan menindas.

Mezirow (1991) berbicara tentang *transformative learning*, yaitu belajar yang mengubah kerangka berpikir seseorang. Transformasi terjadi ketika seseorang dihadapkan pada pengalaman yang mengguncang asumsi-asumsinya, lalu melalui refleksi kritis, ia membangun pemahaman baru. Belajar bukan sekadar menambah pengetahuan, tetapi mengubah cara seseorang memandang dirinya dan dunianya.

Future-Self Contract Learning masuk ke dalam rumpun ini karena ia mendorong refleksi eksistensial. Siswa tidak hanya diajak bertanya "Apa yang harus aku pelajari?", tetapi "Akan menjadi siapa aku, dan apa yang harus aku pertanggungjawabkan?" Pertanyaan-pertanyaan ini menyentuh lapisan kesadaran yang lebih dalam. Dalam fase *reality gap analysis*, siswa memeriksa kesenjangan antara dirinya sekarang dan dirinya yang dicita-citakan. Dalam fase *time simulation*, ia menguji konsekuensi dari pilihan-pilihannya. Dalam *future*

defense, ia harus mempertanggungjawabkan di hadapan orang lain apa yang telah ia kerjakan. Semua ini adalah latihan kesadaran, bukan sekadar latihan keterampilan.

Namun, berbeda dari pendidikan reflektif yang kadang berhenti pada kesadaran, model ini juga menuntut tindakan. Refleksi tanpa tindakan akan menjadi wacana yang sunyi. Tindakan tanpa refleksi akan menjadi aktivisme yang buta. *Future-Self Contract Learning* berusaha menyatukan keduanya: refleksi melahirkan kontrak, kontrak melahirkan proyek, dan proyek diuji kembali dalam refleksi. Dengan demikian, model ini berada di antara pendidikan transformatif yang menekankan kesadaran dan pendidikan pragmatis yang menekankan kerja.

Dari ketiga rumpun tersebut, kita dapat melihat bahwa *Future-Self Contract Learning* bukanlah model yang berdiri sendirian. Ia adalah hasil dari pergulatan dengan berbagai tradisi yang telah ada. Ia mengambil semangat keberpusatan pada siswa, meminjam kerja nyata dari pembelajaran berbasis proyek, dan mewarisi kedalaman dari pendidikan reflektif. Namun ia tidak berhenti sebagai gabungan. Yang membuatnya khas adalah arah temporalnya: masa depan dijadikan sumber belajar, bukan sekadar tujuan.

Dalam banyak model, masa depan muncul di akhir sebagai kalimat penutup: "Setelah belajar ini, kamu akan siap menghadapi masa depan." Dalam model ini, masa depan muncul di awal sebagai titik berangkat: "Mari kita mulai dari dirimu di masa depan, lalu lihat apa yang perlu kamu pelajari sekarang." Perbedaan ini tampak sederhana, tetapi akibatnya sangat luas. Ketika masa depan hanya menjadi tujuan, ia mudah dilupakan di tengah kelelahan. Ketika masa depan menjadi sumber, ia selalu hadir dalam setiap langkah belajar. Siswa tidak lagi belajar untuk masa depan, tetapi belajar dari masa depan.

Dengan demikian, posisi *Future-Self Contract Learning* dalam peta pedagogi dapat dinyatakan sebagai berikut: ia adalah model yang memadukan kesadaran diri, kerja nyata, dan refleksi, dengan menjadikan masa depan diri siswa sebagai poros dari seluruh proses belajar. Ia tidak menolak model-model yang ada; ia justru memperdalamnya dengan memberikan arah yang selama ini sering diabaikan.

Posisi ini menuntut kita untuk melangkah lebih jauh: apa sebenarnya manfaat jangka panjang model ini bagi siswa, guru, dan masyarakat? Sebab sebuah posisi teoretis hanya bermakna jika ia mampu melahirkan akibat yang baik dalam kehidupan nyata. Bagian berikutnya akan menguraikan manfaat-manfaat itu secara lebih rinci.

Manfaat Jangka Panjang bagi Siswa, Guru, dan Masyarakat

—✧—

Setiap model pembelajaran yang diajukan kepada publik harus berani menjawab satu pertanyaan sederhana: apa gunanya? Pertanyaan itu tidak boleh dijawab

dengan retorika, melainkan dengan argumen yang jernih tentang manfaat yang dapat dirasakan oleh mereka yang terlibat. *Future-Self Contract Learning* tidak menjanjikan hasil instan, karena ia memang tidak dirancang untuk itu. Ia adalah model yang bergerak perlahan, tetapi menancap dalam. Manfaatnya tidak selalu terlihat pada minggu pertama atau bulan pertama, melainkan tumbuh seiring waktu, sebagaimana akar yang menguat di bawah tanah sebelum pohon menjulang ke permukaan.

1. Manfaat bagi Siswa

Manfaat paling nyata dari model ini bagi siswa adalah tumbuhnya kesadaran arah. Banyak siswa menjalani sekolah seperti berjalan di tengah kabut: mereka tahu harus melangkah, tetapi tidak tahu ke mana arahnya. Mereka masuk kelas karena wajib, mengerjakan tugas karena diperintah, dan belajar karena takut dihukum. Kondisi ini bukan karena mereka malas, melainkan karena tidak ada yang membantu mereka melihat hubungan antara hari ini dan masa depan mereka. *Future-Self Contract Learning* hadir untuk membuka kabut itu. Dengan membayangkan dirinya di masa depan, siswa memperoleh gambaran—meskipun masih samar—tentang ke mana ia ingin melangkah. Gambaran itu mungkin berubah di kemudian hari, dan itu tidak menjadi masalah. Yang penting adalah siswa belajar untuk memiliki arah, sebab manusia yang memiliki arah akan berjalan dengan lebih ringan.

Kesadaran arah ini memiliki landasan psikologis yang kuat. Oyserman, Bybee, dan Terry (2006) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki *possible selves* yang jelas cenderung menunjukkan ketekunan yang lebih tinggi dan hasil belajar yang lebih baik. Mereka tidak sekadar bermimpi, tetapi menjadikan bayangan masa depan itu sebagai pendorong tindakan. Dalam bahasa sehari-hari, siswa yang tahu ingin menjadi apa akan lebih mudah bangkit dari kegagalan, karena ia melihat kegagalan sebagai bagian dari perjalanan, bukan akhir dari segalanya. Sebaliknya, siswa yang tidak memiliki arah akan mudah menyerah, karena ia tidak tahu untuk apa ia harus bertahan.

Manfaat kedua adalah tumbuhnya tanggung jawab pribadi. Selama ini banyak siswa merasa bahwa sekolah adalah urusan orang dewasa. Guru yang menentukan materi, orang tua yang menentukan harapan, dan sistem yang menentukan aturan. Siswa hanya menjalani. Akibatnya, rasa memiliki terhadap proses belajar menjadi rendah. *Future-Self Contract Learning* mengubah pola ini secara mendasar. Dalam model ini, siswa membuat kontrak dengan dirinya sendiri. Ia merumuskan langkah-langkah yang akan ia ambil. Ia menandatangani janji itu, lalu mempertanggungjawabkannya di hadapan orang lain. Dengan demikian, siswa tidak lagi menjadi objek pendidikan, melainkan subjek yang ikut menentukan jalannya. Rasa tanggung jawab ini tidak muncul dari paksaan, melainkan dari kesadaran bahwa ia memiliki andil dalam masa depannya sendiri.

Manfaat ketiga adalah berkembangnya kemampuan antisipatif. Dunia hari ini berubah dengan sangat cepat. Pekerjaan-pekerjaan yang dulu dianggap mapan dapat hilang dalam satu dekade. Persoalan-persoalan baru muncul tanpa pernah dibayangkan sebelumnya. Dalam keadaan seperti ini, kemampuan untuk memikirkan akibat jangka panjang menjadi sangat berharga. *Future-Self Contract Learning* melatih kemampuan ini lewat fase *time simulation*, di mana siswa diajak mempertimbangkan konsekuensi dari pilihan-pilihannya. Mereka belajar bahwa setiap keputusan memiliki bayangan, dan bahwa orang yang bijaksana adalah orang yang berani menatap bayangan itu sebelum bertindak. Kemampuan ini tidak hanya berguna bagi karier mereka kelak, tetapi juga bagi kehidupan pribadi dan sosial mereka.

2. Manfaat bagi Guru

Guru adalah jiwa dari setiap pembaruan pendidikan. Jika sebuah model tidak memberikan manfaat bagi guru, ia akan sulit bertahan, sebab gurulah yang harus menjalankannya sehari-hari. *Future-Self Contract Learning* menawarkan kepada guru sesuatu yang selama ini sering hilang dari profesi mereka: makna.

Banyak guru yang memulai kariernya dengan idealisme, tetapi perlahan-lahan kehilangan gairah karena terjebak dalam rutinitas administratif. Mereka mengajar bukan lagi karena ingin mendampingi pertumbuhan siswa, tetapi karena harus menyelesaikan target. Hargreaves (1994) menyebut kondisi ini sebagai *intensification*, yaitu beban kerja yang semakin berat tanpa disertai peningkatan otonomi profesional. Dalam keadaan seperti itu, guru kehilangan kontak dengan alasan-alasan terbaik yang dulu membawa mereka ke profesi ini.

Future-Self Contract Learning memberi jalan untuk menemukan kembali alasan itu. Dalam model ini, guru bukan hanya penyampai materi, melainkan fasilitator kesadaran masa depan. Ia mendampingi siswa membayangkan hidupnya, merumuskan kontrak, dan merefleksikan perjalanan. Tugas ini jauh lebih menantang, tetapi juga jauh lebih bermakna. Guru yang melihat siswanya tumbuh bukan hanya dalam angka, tetapi dalam kesadaran, akan merasakan kepuasan yang tidak bisa diberikan oleh insentif materi. Kepuasan itu bersifat eksistensial: ia tahu bahwa pekerjaannya menyentuh sesuatu yang lebih dalam daripada sekadar nilai ujian.

Model ini juga membuka ruang kreativitas yang luas bagi guru. Ia tidak menuntut satu bentuk baku, melainkan menyediakan kerangka yang dapat diisi sesuai konteks. Guru di sekolah kota dapat memanfaatkan teknologi; guru di daerah terpencil dapat menggunakan cerita lisan, gambar, atau alam sekitar. Guru yang mengajar matematika dapat mengaitkan kontrak belajar dengan perencanaan keuangan; guru yang mengajar bahasa dapat mengaitkannya dengan penulisan surat dari masa depan. Dengan demikian, guru tidak lagi menjadi pelaksana yang kaku, melainkan perancang yang hidup.

3. Manfaat bagi Masyarakat

Pendidikan tidak hanya melahirkan individu; ia melahirkan masyarakat. Kualitas sebuah bangsa ditentukan bukan hanya oleh kecerdasan warganya, tetapi oleh cara mereka memikirkan masa depan bersama. *Future-Self Contract Learning*, jika diterapkan secara luas, akan menumbuhkan generasi yang lebih siap memikul tanggung jawab sosial.

Siswa yang terbiasa berpikir jangka panjang akan tumbuh menjadi warga yang peduli pada keberlanjutan. Mereka tidak akan menebang hutan tanpa memikirkan anak cucu. Mereka tidak akan membuang sampah ke sungai tanpa membayangkan akibatnya dua puluh tahun kemudian. Mereka tidak akan mengejar keuntungan sesaat dengan mengorbankan kepentingan umum. Sebab mereka telah dilatih untuk melihat bahwa masa depan bukanlah ruang kosong yang tidak bertuan, melainkan warisan yang harus dijaga.

Lebih dari itu, model ini dapat memperkuat ikatan antargenerasi. Dalam fase *legacy project* dan *future defense*, siswa didorong untuk melibatkan orang tua, tokoh masyarakat, dan generasi yang lebih tua. Mereka belajar bahwa masa depan tidak dibangun sendirian, melainkan bersama-sama. Orang tua tidak hanya menjadi penonton, tetapi ikut menjadi bagian dari proses belajar. Tokoh masyarakat tidak hanya menjadi pengamat, tetapi menjadi saksi dan pemberi nasihat. Dengan demikian, sekolah kembali menjadi milik bersama, bukan hanya milik guru dan siswa.

Manfaat yang lebih dalam lagi adalah tumbuhnya kesadaran eksistensial dalam masyarakat. Ketika siswa diajak memikirkan masa depannya, mereka juga diajak memikirkan arah hidupnya. Mereka mulai bertanya: untuk apa aku hidup? Apa yang ingin kuwariskan? Apa yang akan kupertanggungjawabkan? Pertanyaan-pertanyaan ini bukan hanya urusan pribadi, tetapi juga urusan sosial. Masyarakat yang dihuni oleh orang-orang yang merenungkan arah hidupnya akan lebih mampu merencanakan masa depannya secara kolektif. Ia tidak akan mudah diombang-ambingkan oleh kepentingan sesaat, karena memiliki pandangan yang lebih jauh.

Tentu saja, semua manfaat ini tidak akan muncul dengan sendirinya. Ia membutuhkan kesungguhan, kesabaran, dan keberanian untuk memulai. Tetapi justru di situlah letak nilai sebuah model: ia bukan jaminan, melainkan undangan. Ia mengundang siswa untuk berani membayangkan, mengundang guru untuk berani mendampingi, dan mengundang masyarakat untuk berani menatap ke depan. Sebab, pada akhirnya, masa depan bukanlah sesuatu yang datang dengan sendirinya. Ia adalah sesuatu yang dipersiapkan, dijaga, dan diperjuangkan—mulai dari ruang kelas yang paling sederhana sekalipun.

BAGIAN 2
LANDASAN TEORETIS

BAB 4
PSIKOLOGI PENDIDIKAN DAN TEORI MOTIVASI

Setiap model pembelajaran yang ingin berdiri kokoh tidak boleh hanya bertumpu pada retorika tentang masa depan. Ia memerlukan akar-akar teoretis yang dapat menjelaskan mengapa ia dirancang sedemikian rupa, bagaimana ia bekerja, dan mengapa ia dapat diterapkan secara masuk akal. Bagian ini akan menelusuri fondasi keilmuan yang menopang *Future-Self Contract Learning*, mulai dari psikologi pendidikan, teori motivasi, hingga studi tentang masa depan dan literasi masa depan. Tanpa fondasi seperti ini, model yang kita ajukan akan mudah digolongkan sebagai gagasan populer yang tidak memiliki dasar akademik. Sebaliknya, dengan landasan yang jelas, model ini dapat diuji, dikritik, dan dikembangkan secara ilmiah.

Bab ini akan dimulai dari wilayah yang paling dekat dengan kehidupan sehari-hari guru: psikologi pendidikan dan teori motivasi. Sebab di sanalah letak sebagian besar persoalan yang selama ini kita bicarakan—mengapa siswa kehilangan arah, mengapa mereka mengambil jalan pintas, dan mengapa belajar menjadi beban yang melelahkan. Jawaban atas persoalan-persoalan itu tidak boleh dicari hanya dalam kebijakan atau teknologi, tetapi terutama dalam cara kita memahami kebutuhan psikologis siswa dan cara kita menumbuhkan motivasi mereka.

Self-Determination Theory

Salah satu teori yang paling berpengaruh dalam memahami motivasi manusia adalah *Self-Determination Theory* (SDT) yang dikembangkan oleh Edward Deci dan Richard Ryan. Teori ini berangkat dari keyakinan dasar bahwa manusia memiliki kecenderungan alami untuk tumbuh, belajar, dan berkembang. Namun kecenderungan itu tidak muncul begitu saja. Ia memerlukan lingkungan yang mendukung terpenuhinya tiga kebutuhan psikologis dasar: otonomi (*autonomy*), kompetensi (*competence*), dan keterhubungan (*relatedness*). Ketika ketiga kebutuhan ini terpenuhi, manusia akan termotivasi secara intrinsik, yaitu melakukan sesuatu karena aktivitas itu sendiri dianggap bermakna dan memuaskan (Ryan & Deci, 2017).

Kebutuhan akan otonomi bukan berarti bebas tanpa aturan. Otonomi adalah perasaan bahwa seseorang menjadi sumber dari tindakannya sendiri, bahwa ia memiliki suara dalam menentukan apa yang dilakukan dan mengapa hal itu penting. Dalam konteks sekolah, otonomi berarti siswa merasa dilibatkan

dalam keputusan-keputusan yang mempengaruhi belajarnya. Ketika siswa hanya diperintah, diatur, dan dikendalikan tanpa diberi ruang untuk memilih, kebutuhan otonominya terancam. Akibatnya, motivasinya menurun, dan belajar berubah menjadi kepatuhan yang hampa (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Kebutuhan akan kompetensi adalah perasaan bahwa seseorang mampu menghadapi tantangan dan menyelesaikan tugas dengan baik. Siswa yang terus-menerus menghadapi soal yang terlalu sulit tanpa dukungan akan merasa tidak mampu. Sebaliknya, siswa yang diberi tantangan yang realistis dan umpan balik yang membangun akan merasakan pertumbuhan dirinya. Perasaan kompeten ini adalah bahan bakar bagi ketekunan. Tanpa itu, siswa akan mudah menyerah, bukan karena malas, tetapi karena ia tidak percaya bahwa usahanya akan membuahkan hasil.

Kebutuhan akan keterhubungan adalah perasaan diterima, dihargai, dan menjadi bagian dari komunitas. Manusia tidak belajar dalam kesendirian. Ia belajar dalam relasi. Siswa yang merasa disapa oleh gurunya, dihargai oleh teman-temannya, dan didukung oleh keluarganya akan lebih leluasa untuk bertanya, mencoba, dan gagal. Sebaliknya, siswa yang merasa asing di sekolah akan menutup diri. Ia akan belajar hanya untuk bertahan, bukan untuk tumbuh.

Future-Self Contract Learning menemukan pijakannya yang kuat dalam SDT. Fase *visioning* dan *learning contract* memberi siswa kesempatan untuk menentukan arah dan langkahnya sendiri, sehingga kebutuhan otonomi terpenuhi. Fase *legacy project* memungkinkan siswa menghadapi tantangan yang dapat diselesaikan secara bertahap, sehingga kebutuhan kompetensi tumbuh. Sementara fase *future defense* dan keterlibatan orang tua serta masyarakat menciptakan ruang keterhubungan yang nyata, di mana siswa merasa karyanya dilihat, didengar, dan dihargai oleh orang lain.

Dengan merujuk pada SDT, kita juga dapat memahami mengapa banyak praktik motivasi di sekolah gagal. Sekolah sering kali mencoba memotivasi siswa dengan iming-iming hadiah, pujian, atau ancaman hukuman. Padahal, menurut Deci, Koestner, dan Ryan (1999), insentif eksternal semacam itu justru dapat melemahkan motivasi intrinsik. Siswa yang belajar demi hadiah akan berhenti belajar ketika hadiah itu tidak ada. Sebaliknya, siswa yang belajar karena merasa otonom, kompeten, dan terhubung akan terus belajar meskipun tidak ada yang mengawasi. Di sinilah letak pentingnya merancang pembelajaran yang menyentuh kebutuhan dasar manusia, bukan sekadar menjanjikan ganjaran.

Future-Self Contract Learning tidak menawarkan hadiah. Ia menawarkan makna. Kontrak yang dibuat siswa bukanlah alat untuk mendapat nilai, melainkan pernyataan tentang arah hidup. Proyek yang dikerjakan siswa bukan untuk dipajang, melainkan untuk diwariskan. Presentasi yang dilakukan siswa bukan untuk dinilai semata, melainkan untuk dipertanggungjawabkan. Dengan cara ini,

model ini menciptakan lingkungan belajar yang selaras dengan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—dan karena itu, ia memiliki dasar psikologis yang kokoh.

Penerapan SDT dalam pendidikan juga menuntut perubahan peran guru. Guru tidak lagi menjadi pengontrol yang menentukan segalanya, tetapi menjadi fasilitator yang menciptakan kondisi agar kebutuhan psikologis siswa terpenuhi. Guru yang otoriter akan menghambat otonomi. Guru yang tidak memberi umpan balik yang jelas akan menghambat kompetensi. Guru yang acuh akan menghambat keterhubungan. Sebaliknya, guru yang mendukung pilihan, memberikan tantangan yang tepat, dan menunjukkan perhatian yang tulus akan menjadi katalis bagi motivasi intrinsik siswa.

Dengan demikian, *Self-Determination Theory* memberikan landasan psikologis yang kuat bagi *Future-Self Contract Learning*. Ia menjelaskan mengapa siswa harus dilibatkan dalam merancang masa depannya, mengapa proyek harus dapat diselesaikan secara bertahap, dan mengapa ruang untuk berbagi dan diakui sangat penting. Tanpa landasan ini, model kita hanya akan menjadi kumpulan kegiatan tanpa arah. Bersama landasan ini, ia menjadi pendekatan yang menghormati hakikat manusia sebagai makhluk yang bertumbuh dalam kebebasan, kemampuan, dan relasi. Pada bagian berikutnya, kita akan melengkapi landasan ini dengan membahas *growth mindset*—sebuah cara pandang yang menentukan bagaimana siswa memaknai usaha, kegagalan, dan perkembangan dirinya.

Growth Mindset

Jika *Self-Determination Theory* menjelaskan kebutuhan-kebutuhan psikologis yang membuat manusia mau bergerak, maka *growth mindset* menjelaskan keyakinan yang membuat gerakan itu bertahan atau berhenti. Konsep ini diperkenalkan dan dikembangkan oleh Carol Dweck melalui penelitian panjang tentang cara pandang seseorang terhadap kemampuan dirinya. Dweck (2006) membedakan dua jenis keyakinan dasar: *fixed mindset* dan *growth mindset*. Seseorang dengan *fixed mindset* percaya bahwa kecerdasan, bakat, dan kemampuan adalah sesuatu yang tetap, dibawa sejak lahir, dan tidak banyak dapat diubah. Sebaliknya, seseorang dengan *growth mindset* memandang kemampuan sebagai sesuatu yang dapat ditumbuhkan melalui usaha, strategi, dan ketekunan.

Perbedaan keyakinan ini tampak sederhana, tetapi akibatnya sangat luas. Siswa dengan *fixed mindset* cenderung menghindari tantangan, karena tantangan dipandang sebagai ancaman terhadap harga diri. Jika ia gagal, maka ia merasa bodoh, dan kebodohan itu ia anggap sebagai vonis permanen. Siswa seperti ini akan memilih tugas yang mudah agar terlihat pintar, atau menghindari tugas sama

sekali agar tidak terbukti tidak mampu. Sebaliknya, siswa dengan *growth mindset* cenderung mencari tantangan, karena tantangan dianggap sebagai kesempatan untuk bertumbuh. Bagi mereka, kegagalan bukanlah bukti ketidakmampuan, melainkan tanda bahwa mereka sedang berada di wilayah yang belum dikuasai dan membutuhkan latihan lebih lanjut.

Dweck dan rekan-rekannya menunjukkan bahwa keyakinan ini dapat mempengaruhi prestasi akademik secara nyata. Dalam berbagai penelitian, siswa yang diajarkan untuk memahami bahwa otak dapat berkembang melalui latihan menunjukkan peningkatan motivasi dan hasil belajar yang lebih baik dibandingkan siswa yang tidak mendapatkan pemahaman itu (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Temuan ini penting karena menegaskan bahwa keyakinan bukanlah sekadar pelengkap psikologis, melainkan bagian dari perangkat belajar yang dapat dilatih dan diubah.

Akan tetapi, perlu dicatat bahwa *growth mindset* bukan berarti percaya bahwa semua orang bisa menjadi apa saja tanpa batas. Itu adalah penyederhanaan yang keliru. Dweck sendiri mengingatkan bahwa *growth mindset* adalah keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang, bukan bahwa semua orang memiliki potensi yang sama persis. Perbedaan awal tetap ada, tetapi titik awal bukanlah titik akhir. Setiap siswa dapat bertumbuh dari posisinya masing-masing. Justru di sinilah letak nilai pendidikan: membantu siswa bergerak dari titik berangkatnya, bukan menuntut semua siswa mencapai titik yang seragam.

Sekolah, sering kali tanpa disadari, memperkuat *fixed mindset*. Ketika guru memuji siswa dengan kata-kata seperti "Kamu memang pintar", ia sebenarnya sedang menanamkan keyakinan bahwa kecerdasan adalah bakat bawaan. Ketika sekolah mengelompokkan siswa berdasarkan peringkat dan mempertahankan label "anak pintar" dan "anak bodoh", ia sedang membentuk keyakinan bahwa kemampuan adalah nasib. Ketika siswa yang gagal dipermalukan di depan kelas, ia belajar bahwa kegagalan adalah aib, bukan bagian dari proses belajar. Praktik-praktik seperti ini, meskipun tampak biasa, menanamkan pesan yang dalam: bahwa sebagian anak memang ditakdirkan berhasil dan sebagian lainnya tidak.

Future-Self Contract Learning sejalan dengan *growth mindset* dalam banyak hal. Model ini berangkat dari keyakinan bahwa diri masa depan bukanlah sesuatu yang sudah ditentukan, melainkan sesuatu yang sedang dibentuk. Siswa yang membayangkan dirinya di masa depan tidak sedang memastikan nasib, melainkan sedang menetapkan arah. Kesenjangan antara diri hari ini dan diri yang dicita-citakan bukanlah jurang yang memalukan, melainkan peta yang menunjukkan apa yang perlu dipelajari. Dengan cara pandang ini, kegagalan tidak lagi dimaknai sebagai bukti bahwa ia tidak akan pernah sampai, melainkan sebagai informasi yang menunjukkan bagian mana dari peta itu yang masih harus diperbaiki.

Fase *reality gap analysis* dalam model ini memiliki potensi besar untuk memperkuat *growth mindset*, asalkan dilakukan dengan hati-hati. Jika kesenjangan

antara diri hari ini dan masa depan digunakan untuk menghakimi siswa, maka ia akan merusak. Tetapi jika digunakan untuk menunjukkan arah pertumbuhan, maka ia akan memperkuat keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang. Guru yang bijaksana akan berkata, "Kamu belum bisa sekarang, dan itu wajar. Mari kita lihat apa yang perlu kamu pelajari." Kalimat ini menegaskan bahwa ketidakmampuan saat ini bukanlah identitas, melainkan kondisi sementara yang dapat diubah.

Kontrak belajar juga dapat menjadi instrumen *growth mindset* apabila dirancang dengan benar. Kontrak yang hanya berisi target akhir yang harus dicapai akan terasa seperti tuntutan yang kaku. Tetapi kontrak yang berisi langkah-langkah kecil, strategi belajar, dan rencana perbaikan akan mengajarkan bahwa keberhasilan adalah hasil dari proses yang dapat dikendalikan. Siswa belajar bahwa ia tidak perlu menunggu bakat, melainkan dapat bekerja, mencoba, dan memperbaiki. Dengan demikian, kontrak bukan hanya alat perencanaan, tetapi juga alat pembentukan keyakinan.

Penting juga untuk mencatat bahwa *growth mindset* bukan hanya urusan siswa. Guru pun memerlukan keyakinan yang sama. Guru yang percaya bahwa kemampuan siswanya dapat berkembang akan mengajar dengan harapan. Ia tidak akan menyerah pada siswa yang lambat, karena ia yakin bahwa kelambatan bukanlah akhir. Sebaliknya, guru yang terjebak dalam *fixed mindset* akan cepat memberi label, meremehkan potensi, dan menurunkan tuntutannya. Oleh karena itu, penerapan *Future-Self Contract Learning* menuntut guru untuk memeriksa keyakinannya sendiri: apakah ia benar-benar percaya bahwa siswanya dapat berubah, atau hanya menjalankan model ini sebagai formalitas?

Kaitan antara *growth mindset* dan masa depan juga perlu direnungkan. Siswa yang meyakini bahwa dirinya tidak akan berubah akan sulit membayangkan masa depan yang berbeda dari hari ini. Ia akan melihat masa depan sebagai perpanjangan dari keterbatasannya saat ini. Sebaliknya, siswa yang meyakini bahwa dirinya sedang bertumbuh akan mampu membayangkan masa depan sebagai ruang yang terbuka. Ia tidak merasa terpenjara oleh kondisinya sekarang, karena ia percaya bahwa dirinya sedang bergerak. Di sinilah letak sumbangan *growth mindset* bagi *Future-Self Contract Learning*: ia memberikan harapan yang masuk akal, bukan harapan kosong, tetapi harapan yang ditopang oleh keyakinan bahwa usaha dan strategi dapat mengubah arah.

Dengan demikian, *growth mindset* melengkapi *Self-Determination Theory* yang telah dibahas sebelumnya. Jika SDT menjelaskan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan, maka *growth mindset* menjelaskan keyakinan yang memungkinkan kebutuhan-kebutuhan itu diupayakan secara berkelanjutan. Keduanya saling menguatkan. Siswa yang merasa otonom akan lebih mudah mengembangkan *growth mindset* karena ia merasa menjadi pemilik proses belajarnya. Siswa yang memiliki *growth mindset* akan lebih mampu memanfaatkan otonomi itu karena ia percaya bahwa usahanya berarti.

Pada bagian berikutnya, kita akan melangkah ke pembahasan tentang motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Di sanalah kita akan melihat lebih tajam mengapa iming-iming nilai, hadiah, dan hukuman sering kali gagal menumbuhkan kecintaan belajar, dan mengapa *Future-Self Contract Learning* berusaha menyalakan motivasi dari dalam diri siswa, bukan dari luar. Dengan pemahaman itu, landasan psikologis model ini akan semakin utuh dan siap untuk dilanjutkan ke pembahasan tentang studi masa depan.

Motivasi Intrinsik vs Ekstrinsik

—✧—

Pertanyaan tentang apa yang membuat seseorang mau belajar adalah pertanyaan yang setua pendidikan itu sendiri. Selama berabad-abad, para pendidik mencoba menjawabnya dengan dua pendekatan besar. Pendekatan pertama meyakini bahwa manusia belajar karena dorongan dari dalam dirinya: rasa ingin tahu, kepuasan memahami sesuatu, atau kesadaran bahwa belajar itu bermakna. Inilah yang disebut motivasi intrinsik. Pendekatan kedua meyakini bahwa manusia belajar karena pengaruh dari luar: nilai, hadiah, pujian, atau rasa takut terhadap hukuman. Inilah yang disebut motivasi ekstrinsik. Keduanya nyata dan berpengaruh, tetapi tidak memiliki kedudukan yang sama dalam membentuk manusia pembelajar.

Ryan dan Deci (2000), melalui *Self-Determination Theory*, menegaskan bahwa motivasi intrinsik adalah bentuk motivasi yang paling dalam dan paling tahan lama. Ketika seseorang melakukan sesuatu karena aktivitas itu sendiri menarik dan memuaskan, ia akan melakukannya dengan penuh perhatian, ketekunan, dan kegembiraan. Anak yang membaca buku karena ingin tahu isi ceritanya, siswa yang mengerjakan soal karena menikmati tantangannya, atau remaja yang berlatih musik karena merasakan keindahannya—mereka semua sedang digerakkan oleh motivasi intrinsik. Mereka tidak membutuhkan pengawasan ketat atau janji hadiah. Aktivitas itu sendiri sudah menjadi ganjaran.

Sebaliknya, motivasi ekstrinsik bekerja dengan logika transaksi. Seseorang melakukan sesuatu bukan karena aktivitasnya, melainkan karena hasil yang menyertainya: nilai bagus, uang, pujian, penghargaan, atau sekadar menghindari hukuman. Motivasi ini tidak dapat diremehkan, karena dalam banyak situasi ia memang efektif. Seorang karyawan bekerja demi gaji, seorang siswa menyelesaikan tugas demi nilai, seorang atlet berlatih demi medali. Tetapi efektivitas motivasi ekstrinsik bersifat terbatas dan rentan. Ia bergantung pada ada tidaknya ganjaran. Ketika ganjaran itu hilang, dorongan untuk bertindak pun melemah.

Di sekolah, motivasi ekstrinsik telah menjadi tumpuan utama. Nilai, peringkat, pujian guru, dan ancaman tidak naik kelas adalah contoh-contoh yang begitu lekat dalam keseharian. Sekolah modern hampir tidak dapat dibayangkan tanpa

perangkat-perangkat itu. Namun, di sinilah muncul persoalan yang mendalam. Deci, Koestner, dan Ryan (1999) menunjukkan melalui serangkaian penelitian bahwa pemberian hadiah yang berlebihan justru dapat menurunkan motivasi intrinsik. Ketika siswa dibiasakan belajar demi hadiah, ia akan kehilangan kepekaan terhadap nilai dari belajar itu sendiri. Belajar berubah menjadi pekerjaan yang harus dibayar, bukan pengalaman yang bernilai.

Efek ini terjadi karena motivasi ekstrinsik menggeser sumber kendali dari dalam diri ke luar diri. Siswa yang belajar demi nilai akan selalu bertanya: "Apakah ini akan keluar dalam ujian?" Ia tidak lagi bertanya: "Apakah ini penting untuk hidupku?" Selama pertanyaan pertama yang dominan, siswa akan cenderung mengambil jalan pintas: menghafal semalam, mencari bocoran soal, atau menyalin jawaban. Sebab yang ia kejar bukan pemahaman, melainkan angka. Angka itulah yang menjadi tujuan, sedangkan belajar hanya menjadi alat. Ketika alat tidak lagi diperlukan setelah ujian selesai, belajar pun berhenti.

Future-Self Contract Learning berusaha mengembalikan kedudukan motivasi intrinsik sebagai pusat, sambil tetap mengakui bahwa motivasi ekstrinsik tidak mungkin dihilangkan sepenuhnya. Model ini tidak menolak nilai atau penghargaan; tetapi ia tidak menyerahkan seluruh makna belajar kepada keduanya. Nilai tetap dicatat, tetapi tidak menjadi poros. Yang menjadi poros adalah kontrak yang dibuat siswa dengan dirinya sendiri—sebuah komitmen yang lahir dari kesadaran tentang masa depan, bukan dari ketakutan terhadap hukuman atau keinginan untuk menyenangkan orang lain.

Untuk menumbuhkan motivasi intrinsik, model ini memakai beberapa strategi yang selaras dengan temuan psikologi. Pertama, ia memberikan alasan yang bermakna. Siswa tidak hanya diberi tahu bahwa materi penting, tetapi diajak melihat sendiri hubungan antara materi itu dengan masa depan yang ia bayangkan. Seorang siswa yang bercita-cita menjadi petani modern akan melihat kimia tanah sebagai pengetahuan yang hidup, bukan sekadar rumus yang harus dihafal. Seorang siswa yang ingin menjadi bidan desa akan belajar biologi dengan perasaan bahwa setiap bab adalah bekal untuk menolong sesama. Alasan yang bermakna inilah yang menjadi bahan bakar motivasi intrinsik.

Kedua, model ini memberikan ruang pilihan. Otonomi adalah salah satu syarat utama tumbuhnya motivasi intrinsik. Ketika siswa diberi kebebasan untuk menentukan arah kontraknya, memilih proyek yang akan dikerjakan, atau menetapkan langkah-langkah kecil yang akan diambil, ia merasa menjadi pemilik prosesnya. Rasa memiliki ini menyalakan keinginan untuk melakukannya dengan baik, bukan karena diawasi, tetapi karena ia sendiri ingin melihat hasilnya.

Ketiga, model ini menekankan proses daripada hasil akhir. Motivasi intrinsik tidak tumbuh dari pujian "kamu hebat", melainkan dari pengalaman bahwa usaha membuahkan kemajuan. Oleh karena itu, *Future-Self Contract Learning* mendorong

siswa untuk mencatat perkembangannya, membandingkan dirinya dengan dirinya sendiri di masa lalu, dan merayakan langkah-langkah kecil. Evaluasi tidak menunggu di akhir sebagai vonis, tetapi berjalan sepanjang proses sebagai cermin. Dengan cara ini, siswa belajar bahwa keberhasilan adalah sesuatu yang dibangun, bukan sesuatu yang diberikan.

Keempat, model ini menciptakan keterhubungan. Motivasi intrinsik juga tumbuh dari kesadaran bahwa apa yang kita lakukan berarti bagi orang lain. Dalam fase *legacy project*, siswa membuat karya yang tidak hanya untuk dirinya, tetapi juga untuk adik kelas, masyarakat, atau lingkungan. Ia melihat bahwa belajarnya memiliki dampak. Kesadaran ini mengubah belajar dari urusan pribadi menjadi pelayanan. Dan pelayanan, sebagaimana disadari oleh banyak pendidik, adalah sumber motivasi yang sangat dalam.

Kita juga perlu jujur bahwa motivasi intrinsik tidak selalu mudah tumbuh. Ada siswa yang datang ke sekolah dengan luka batin, kebiasaan menghindar, atau ketakutan yang mendalam. Bagi mereka, membutuhkan waktu untuk sampai pada dorongan dari dalam. Karena itu, motivasi ekstrinsik kadang masih diperlukan sebagai jembatan. Nilai, pengakuan, atau dukungan guru dapat menjadi penyangga sementara sementara siswa menemukan makna belajarnya sendiri. Yang penting adalah arahnya: jangan sampai jembatan itu dianggap sebagai tujuan. *Future-Self Contract Learning* menyadari hal ini. Ia tidak memaksa setiap siswa untuk langsung mencintai belajar, tetapi menciptakan kondisi yang memungkinkan kecintaan itu tumbuh.

Pada akhirnya, perbedaan antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik adalah perbedaan antara belajar karena ingin dan belajar karena harus. Keduanya akan selalu ada dalam pendidikan, tetapi pendidikan yang sehat adalah pendidikan yang terus berusaha memperbesar wilayah "ingin" dan mengurangi wilayah "harus". Sebab hanya siswa yang ingin belajar yang akan terus belajar setelah ujian berakhir, setelah ijazah diterima, dan setelah tidak ada lagi yang mengawasi. Hanya siswa yang ingin belajar yang akan membawa ilmunya ke dalam kehidupan, bukan hanya ke dalam lembar jawaban.

Future-Self Contract Learning memilih berpihak pada keinginan itu. Ia memilih untuk tidak membangun motivasi dari ketakutan, tetapi dari harapan. Bukan dari tekanan untuk menjadi sempurna, tetapi dari keberanian untuk bertumbuh. Dan dengan pilihan ini, ia berharap dapat mengembalikan belajar pada hakikatnya: sebagai gerak alami manusia yang ingin mengerti, menjadi, dan memberi. Bagian berikutnya akan membahas implikasi dari semua teori motivasi ini bagi pembelajaran masa depan—bagaimana sekolah, guru, dan sistem pendidikan dapat menata dirinya agar selaras dengan cara kerja jiwa manusia, bukan melawannya.

Implikasi untuk Pembelajaran Masa Depan

Pembahasan tentang *Self-Determination Theory*, *growth mindset*, serta motivasi intrinsik dan ekstrinsik tidak berhenti pada tataran konsep. Teori-teori itu memiliki implikasi langsung terhadap cara kita merancang pembelajaran, mengelola kelas, dan menilai keberhasilan. Jika kita sungguh-sungguh percaya bahwa manusia belajar paling baik ketika kebutuhan psikologisnya terpenuhi, ketika keyakinannya tentang kemampuan bersifat terbuka, dan ketika dorongan belajarnya tumbuh dari dalam, maka sekolah harus berani menata ulang sebagian dari kebiasaannya yang selama ini dianggap biasa.

Implikasi pertama adalah perlunya memindahkan pusat kendali belajar dari guru ke siswa. Selama ini, banyak kelas masih dijalankan dengan asumsi bahwa guru adalah pemegang otoritas tunggal. Guru menentukan apa yang dipelajari, bagaimana mempelajarinya, dan kapan hasilnya dianggap berhasil. Siswa tinggal mengikuti. Pola ini memang efisien secara administratif, tetapi buruk secara psikologis, karena ia mematikan otonomi. Pembelajaran masa depan harus memberi ruang yang lebih luas kepada siswa untuk memilih, berpendapat, dan ikut merancang proses belajarnya. Bukan berarti siswa dibiarkan tanpa arah, tetapi mereka dilibatkan dalam menentukan arah itu. *Future-Self Contract Learning* menjawab tuntutan ini dengan menjadikan kontrak belajar sebagai ruang bagi siswa untuk menyatakan pilihan dan kesanggupannya sendiri.

Implikasi kedua adalah perlunya mengubah cara kita memandang kesalahan dan kegagalan. Sekolah yang sehat seharusnya memperlakukan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai aib yang harus dihukum. Dalam kerangka *growth mindset*, kesalahan adalah informasi yang menunjukkan bagian mana yang belum dipahami dan strategi apa yang perlu diubah. Namun praktik di banyak sekolah masih bertolak belakang: siswa yang salah mendapat nilai rendah, dipermalukan, atau dicap bodoh. Akibatnya, siswa belajar untuk menghindari kesalahan, bukan untuk belajar darinya. Pembelajaran masa depan perlu menciptakan suasana yang memungkinkan siswa mencoba tanpa rasa takut. Dalam *Future-Self Contract Learning*, fase *reality gap analysis* dan *future defense* dirancang untuk menempatkan ketidaksempurnaan sebagai titik berangkat, bukan sebagai vonis.

Implikasi ketiga adalah perlunya menyeimbangkan kembali peran nilai dan penghargaan eksternal. Bukan berarti nilai harus dihapus, tetapi nilai harus dikembalikan pada fungsinya sebagai alat bantu, bukan sebagai tujuan. Sekolah yang terlalu berpusat pada nilai akan menghasilkan siswa yang menghafal, bukan memahami; siswa yang mengejar jawaban benar, bukan pertanyaan penting. Pembelajaran masa depan harus lebih banyak memberi ruang bagi motivasi intrinsik: memberi makna, memberi pilihan, memberi tantangan yang masuk akal, dan memberi kesempatan untuk berkarya. *Future-Self Contract Learning* tidak menolak nilai, tetapi ia menempatkan nilai sebagai cermin, bukan sebagai mahkota.

Implikasi keempat adalah pentingnya keterhubungan dalam seluruh proses belajar. Manusia tidak belajar dalam ruang hampa sosial. Ia belajar dalam relasi dengan guru, teman, keluarga, dan masyarakat. Pembelajaran masa depan tidak boleh berhenti pada hubungan antara siswa dan materi, tetapi harus meluas pada hubungan antara siswa dan komunitasnya. Proyek belajar seharusnya tidak hanya untuk dinilai guru, tetapi juga untuk dipersembahkan kepada orang lain. Karya siswa seharusnya tidak hanya berakhir di rak buku, tetapi menjadi bagian dari kehidupan bersama. *Future-Self Contract Learning* menjawab kebutuhan ini dengan menghadirkan *legacy project* dan *future defense*, yang menuntut siswa untuk mempertanggungjawabkan belajarnya di hadapan publik.

Implikasi kelima adalah perlunya menumbuhkan kesadaran waktu, khususnya orientasi ke masa depan. Selama ini sekolah lebih banyak berorientasi pada masa lalu karena materi pelajaran pada dasarnya adalah pengetahuan yang telah ditemukan. Namun kehidupan siswa berlangsung di masa depan, bukan di masa lalu. Karena itu, pembelajaran masa depan harus berani menghadirkan masa depan sebagai dimensi belajar yang sah. Tidak perlu dengan meramal, tetapi dengan membiasakan siswa membayangkan kemungkinan, mempertimbangkan akibat jangka panjang, dan merancang tindakan hari ini berdasarkan harapan akan hari esok. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* menemukan panggilannya yang paling khas.

Keenam, pembelajaran masa depan juga menuntut kesiapan guru yang berbeda. Guru tidak lagi cukup menjadi penguasa materi; ia harus menjadi pembaca kebutuhan psikologis siswa, perancang pengalaman belajar, dan pendamping refleksi. Ini bukan pekerjaan yang lebih ringan, tetapi justru lebih menuntut. Namun di situlah letak martabat profesi guru: bukan sebagai pelaksana teknis, melainkan sebagai pendidik yang menyentuh arah hidup manusia. Pelatihan guru, karena itu, harus diperluas. Tidak hanya pelatihan metode, tetapi juga pelatihan kepekaan psikologis, kemampuan fasilitasi, dan pemahaman tentang motivasi manusia.

Dengan demikian, teori-teori psikologi pendidikan yang telah kita bahas bukan sekadar latar belakang ilmiah. Ia adalah peta yang menunjukkan ke mana pembelajaran harus bergerak: dari pengendalian menuju kebebasan, dari ketakutan menuju keberanian, dari nilai menuju makna, dari kesendirian menuju kebersamaan, dan dari masa lalu menuju masa depan. *Future-Self Contract Learning* adalah salah satu jalan yang mencoba menghidupkan peta itu di dalam kelas, bukan sebagai utopia, tetapi sebagai praktik yang dapat dimulai dari ruang mana pun.

BAB 5
FUTURES STUDIES DAN FUTURES LITERACY

Setelah meletakkan fondasi psikologis pada bab sebelumnya, kita perlu melangkah ke wilayah keilmuan yang selama ini jarang disentuh oleh pendidikan: studi tentang masa depan. Banyak orang menganggap masa depan sebagai wilayah yang gelap, tidak dapat dipelajari, dan hanya bisa didekati lewat ramalan atau spekulasi. Anggapan ini wajar, tetapi tidak lagi memadai. Telah lahir bidang pengetahuan yang secara khusus menjadikan masa depan sebagai objek telaah, bukan untuk meramalnya, melainkan untuk memahami bagaimana manusia membayangkan, merancang, dan dipengaruhi oleh bayangan tentang waktu yang belum tiba. Bidang itu dikenal sebagai *futures studies*, dan turunannya dalam dunia pendidikan disebut *futures literacy*.

Kehadiran bidang ini membawa konsekuensi besar bagi pendidikan. Jika masa depan dapat dipelajari secara sistematis, maka sekolah tidak lagi memiliki alasan untuk mengabaikannya. Jika kemampuan membayangkan masa depan dapat dilatih, maka ia layak menjadi bagian dari kompetensi yang dikembangkan di ruang kelas. Dan jika keputusan hari ini selalu terkait dengan harapan atau ketakutan tentang hari esok, maka pendidikan seharusnya membantu siswa menata hubungan antara dirinya, tindakannya, dan masa depannya secara sadar. Bab ini akan membahas tiga hal: masa depan sebagai wilayah keilmuan, *futures literacy* sebagaimana dikembangkan oleh UNESCO, serta *anticipatory thinking* dan pengambilan keputusan. Ketiganya menjadi landasan penting bagi *Future-Self Contract Learning*.

Masa Depan sebagai Wilayah Keilmuan

Studi masa depan, atau yang dalam bahasa Inggris disebut *futures studies*, bukanlah upaya untuk meramal. Ia adalah bidang interdisipliner yang berusaha memahami kemungkinan-kemungkinan masa depan, kekuatan-kekuatan yang membentuknya, serta cara manusia membayangkan dan meresponsnya. Bell (1997) mendefinisikan *futures studies* sebagai bidang yang mengkaji masa depan secara sistematis untuk menemukan pengetahuan yang berguna bagi pengambilan keputusan di masa kini. Dengan demikian, fokusnya bukan pada apa yang pasti terjadi, melainkan pada apa yang mungkin terjadi, apa yang diinginkan, dan apa yang perlu dilakukan sekarang untuk mendekati atau menghindarinya.

Salah satu asumsi dasar dalam studi masa depan adalah bahwa masa depan tidak tunggal. Ia jamak. Karena itu, para pemikir di bidang ini lebih suka menggunakan kata *futures* dalam bentuk jamak untuk menegaskan adanya banyak kemungkinan. Dator (2002) bahkan mengemukakan hukum yang terkenal: "Masa depan tidak dapat diprediksi." Namun ketidakpastian itu bukan alasan untuk menyerah; justru karena masa depan tidak pasti, manusia perlu belajar menghadapi ketidakpastian dengan cara yang lebih cerdas. Studi masa depan menyediakan kerangka untuk itu, antara lain dengan membedakan tiga jenis masa depan: *probable futures* (masa depan yang paling mungkin terjadi), *possible futures* (masa depan yang bisa saja terjadi), dan *preferable futures* (masa depan yang diinginkan). Perbedaan ini membantu manusia untuk tidak hanya menunggu masa depan, tetapi juga merancangnya.

Dalam perkembangan selanjutnya, studi masa depan telah melahirkan berbagai metode yang sistematis, seperti *scenario planning*, *horizon scanning*, *backcasting*, dan *foresight*. Metode-metode ini digunakan di lembaga pemerintah, perusahaan, dan organisasi internasional untuk menyusun kebijakan jangka panjang. Misalnya, dalam perencanaan kota, para perencana tidak menunggu banjir datang untuk bertindak. Mereka menyusun skenario tentang pertumbuhan penduduk, perubahan iklim, dan tata ruang, lalu mengambil keputusan hari ini berdasarkan skenario-skenario itu. Dengan cara itu, masa depan hadir sebagai pertimbangan nyata, bukan sebagai bayang-bayang yang menakutkan.

Mengapa sekolah perlu menjadikan masa depan sebagai wilayah keilmuan? Karena siswa sedang dipersiapkan untuk hidup dalam dunia yang akan datang, bukan dalam dunia yang sudah ada. Sebagian besar pengetahuan yang mereka pelajari di sekolah berasal dari masa lalu, dan itu tidak salah. Tetapi jika sekolah hanya mengajarkan pengetahuan masa lalu tanpa melatih cara memikirkan masa depan, siswa akan menghadapi dunia yang berubah dengan bekal yang timpang. Mereka akan cakap mengingat apa yang sudah terjadi, tetapi gagap membayangkan apa yang belum terjadi. Inhelder dan Piaget (1958) telah lama menunjukkan bahwa kemampuan berpikir hipotetis—yaitu kemampuan untuk membayangkan kemungkinan yang belum nyata—merupakan bagian penting dari perkembangan kognitif. Namun pendidikan sering kali tidak memberi ruang yang cukup bagi kemampuan ini untuk tumbuh.

Menjadikan masa depan sebagai wilayah keilmuan berarti membuka ruang di sekolah untuk belajar tentang perubahan, ketidakpastian, dan tanggung jawab jangka panjang. Ini bukan berarti menambah satu mata pelajaran baru bernama "studi masa depan", meskipun itu juga mungkin dilakukan. Lebih mendasar dari itu adalah mengubah orientasi banyak mata pelajaran: sejarah tidak hanya tentang masa lalu, tetapi juga pelajaran untuk masa depan; sains tidak hanya tentang hukum alam yang sudah ditemukan, tetapi juga tentang masalah-masalah yang

belum terpecahkan; ekonomi tidak hanya tentang teori lama, tetapi juga tentang pekerjaan dan kesejahteraan generasi mendatang. Dengan cara ini, masa depan tidak lagi menjadi pelengkap, tetapi menjadi poros yang menghidupkan setiap pelajaran.

Future-Self Contract Learning justru lahir dari kesadaran bahwa masa depan adalah wilayah yang dapat dipelajari. Fase-fase dalam model ini—*visioning*, *reality gap analysis*, *time simulation*, *learning contract*, *legacy project*, dan *future defense*—merupakan penerapan praktis dari cara berpikir studi masa depan. Siswa tidak diminta meramal nasibnya, tetapi diajak menyusun gambaran tentang dirinya di masa depan, menguji gambaran itu dengan kenyataan hari ini, mempertimbangkan berbagai kemungkinan dan akibat, lalu membuat keputusan belajar yang selaras dengan arah yang dipilihnya. Semua ini adalah keterampilan yang justru menjadi inti dari *futures studies*: bukan mengetahui masa depan, melainkan menjadi lebih siap untuk masa depan.

Dengan demikian, pengakuan bahwa masa depan adalah wilayah keilmuan menjadi fondasi epistemologis yang penting. Ia membebaskan kita dari anggapan bahwa masa depan hanyalah soal ramalan atau angan-angan. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa masa depan dapat dipelajari dengan cara yang sistematis, dapat dilatih, dan dapat dijadikan sumber belajar. Dari sinilah kita kemudian melangkah untuk memahami *futures literacy* sebagai kompetensi yang lebih khusus, yang tidak hanya dimiliki oleh para perencana atau peneliti, tetapi juga oleh setiap siswa. Bagian berikutnya akan membahas konsep itu secara lebih rinci.

Futures Literacy Menurut UNESCO

—✧—

Ketika UNESCO menempatkan masa depan sebagai salah satu isu penting dalam pendidikan global, ia tidak sedang berbicara tentang ramalan. Lembaga ini justru memperkenalkan sebuah konsep yang menegaskan bahwa kemampuan menghadapi masa depan adalah bentuk literasi—sama seperti membaca, menulis, atau berhitung. Konsep itu disebut *futures literacy*. Dalam rumusan yang dikembangkan oleh Riel Miller dan rekan-rekannya, *futures literacy* didefinisikan sebagai kapasitas untuk membayangkan masa depan secara beragam dan menggunakan bayangan-bayangan itu untuk bertindak secara lebih bijaksana di masa kini (Miller, 2018). Dengan kata lain, literasi masa depan bukanlah kemampuan untuk mengetahui apa yang akan terjadi, melainkan kemampuan untuk menyadari bahwa masa depan selalu hadir sebagai kemungkinan yang membentuk cara kita berpikir, merasa, dan mengambil keputusan sekarang.

UNESCO memandang *futures literacy* sebagai kecakapan yang mendasar bagi manusia abad kedua puluh satu. Alasannya sederhana: kita hidup di tengah

perubahan yang cepat, ketidakpastian yang tinggi, dan persoalan global yang saling terkait. Dalam keadaan seperti itu, manusia tidak cukup hanya dibekali dengan pengetahuan tentang masa lalu. Ia juga harus mampu membayangkan masa depan yang berbeda-beda, menguji asumsi-asumsinya, dan membuka ruang bagi kemungkinan yang belum terpikirkan. Tanpa kemampuan ini, masyarakat akan cenderung terjebak dalam cara pandang lama, menolak perubahan, atau justru menyerah pada ketidakpastian tanpa arah. *Futures literacy* hadir untuk mencegah keduanya: bukan menolak masa depan, bukan pula pasrah terhadapnya, melainkan menghadapinya dengan kesadaran dan kesiapan.

Salah satu kekuatan dari *futures literacy* adalah penekanannya pada hubungan antara masa depan dan tindakan hari ini. Dalam banyak budaya, masa depan dianggap sebagai sesuatu yang jauh, abstrak, dan tidak berhubungan dengan urusan sehari-hari. UNESCO membalik cara pandang ini. Masa depan, menurut *futures literacy*, sebenarnya sudah bekerja di dalam setiap keputusan kita. Ketika seseorang memilih menu makanan, ia membayangkan kesehatannya di masa depan. Ketika seorang petani memutuskan menanam jenis tertentu, ia membayangkan harga panen yang akan datang. Ketika pemerintah merancang kebijakan, ia membayangkan keadaan masyarakat dua puluh tahun kemudian. Masalahnya, bayangan-bayangan itu sering kali tidak disadari, tidak diuji, dan tidak dibedakan antara yang mungkin, yang diinginkan, dan yang ditakuti. *Futures literacy* berusaha menjadikan proses ini lebih sadar dan lebih kritis.

Untuk mencapai itu, UNESCO memperkenalkan pendekatan yang disebut *reframing the future*. Pendekatan ini mengajak orang untuk menyadari asumsi-asumsi yang selama ini mereka pegang tentang masa depan, lalu membukanya terhadap kemungkinan-kemungkinan lain. Misalnya, sebagian orang menganggap bahwa masa depan adalah kelanjutan dari masa kini; sebagian lagi menganggapnya sebagai sesuatu yang sepenuhnya tidak dapat diprediksi; sementara yang lain meyakini bahwa masa depan dapat dikendalikan sepenuhnya melalui perencanaan. Setiap asumsi membawa akibat yang berbeda. Orang yang menganggap masa depan sebagai kelanjutan masa kini akan cenderung konservatif dan menolak perubahan. Orang yang menganggap masa depan tidak dapat diprediksi akan cenderung pasif atau hanya bereaksi. Orang yang menganggap masa depan dapat dikendalikan sepenuhnya akan cenderung memaksakan rencana tanpa memperhitungkan hal-hal yang tidak terduga. *Futures literacy* tidak menolak asumsi-asumsi itu, tetapi mengajak orang untuk mengenalinya, meninjaunya, dan menggantinya bila perlu.

Dalam konteks pendidikan, *futures literacy* memiliki arti yang sangat dalam. UNESCO (2021) dalam laporan *Reimagining Our Futures Together* menegaskan bahwa pendidikan harus berubah dari sekadar mewariskan masa lalu menjadi merawat masa depan. Sekolah tidak boleh hanya bertanya "apa yang harus diketahui siswa?", tetapi juga "masa depan seperti apa yang ingin kita bangun bersama, dan

bagaimana pendidikan membantu kita sampai ke sana?" Pertanyaan ini menggeser posisi sekolah dari lembaga konservasi menjadi lembaga kreasi. Sekolah bukan hanya tempat menyimpan pengetahuan lama, tetapi tempat berlatih membangun dunia yang belum ada.

Future-Self Contract Learning selaras dengan pandangan UNESCO ini, tetapi dengan fokus yang lebih personal. Jika *futures literacy* menekankan kemampuan masyarakat untuk membayangkan masa depan bersama, maka model ini memulai dari diri siswa sendiri. Sebelum siswa mampu membayangkan masa depan masyarakat, ia harus terlebih dahulu mampu membayangkan masa depan dirinya. Sebelum ia bertanya "dunia seperti apa yang ingin kutinggali?", ia perlu bertanya "akan menjadi siapa aku di dunia itu?" Keduanya tidak bertentangan; keduanya saling melengkapi. Tetapi bagi siswa, terutama yang masih muda, pendekatan yang dimulai dari diri sendiri sering kali lebih mudah dipahami dan lebih menyentuh.

Fase *visioning* dalam model ini adalah latihan *futures literacy* dalam bentuknya yang paling sederhana. Siswa diajak membayangkan dirinya di masa depan: ingin menjadi apa, ingin berada di mana, ingin berkarya untuk siapa. Fase *time simulation* melatih siswa untuk menguji asumsi-asumsinya: "Kalau aku terus seperti ini, apa yang mungkin terjadi? Kalau aku mengubah kebiasaanku sekarang, apa yang berubah nanti?" Fase *learning contract* mengubah bayangan menjadi tindakan. Dengan demikian, model ini tidak hanya membicarakan *futures literacy* sebagai konsep, tetapi menjalankannya sebagai praktik pembelajaran. Setiap siswa yang melewati fase-fase itu sedang dilatih untuk menjadi literat terhadap masa depannya sendiri.

Implikasi lain dari *futures literacy* adalah penolakannya terhadap sikap menyerah terhadap ketidakpastian. Banyak orang merasa tidak berdaya menghadapi masa depan karena menganggapnya terlalu luas dan tidak dapat dikendalikan. *Futures literacy* mengajarkan bahwa ketidakpastian bukanlah alasan untuk berhenti, melainkan alasan untuk memperluas imajinasi. Siswa yang dilatih dengan pendekatan ini akan belajar bahwa ia tidak harus tahu persis apa yang akan terjadi, tetapi ia dapat belajar mempertimbangkan berbagai kemungkinan dan menyiapkan diri untuk beberapa di antaranya. Sikap ini jauh lebih sehat daripada ketakutan atau kepasrahan. Ia menumbuhkan ketahanan psikologis sekaligus keluwesan intelektual.

Dengan demikian, pembahasan tentang *futures literacy* menurut UNESCO memperkuat dasar teoretis *Future-Self Contract Learning*. Model ini bukan sekadar teknik motivasi, melainkan penerapan pedagogis dari literasi masa depan yang telah diakui sebagai kompetensi penting. Ia membawa wawasan global tentang masa depan ke dalam ruang kelas, tetapi dengan bahasa yang sederhana dan langkah yang dapat dilakukan oleh guru dan siswa. Bagian berikutnya akan melengkapi landasan ini dengan membahas *anticipatory thinking* dan pengambilan

keputusan—dua kemampuan yang menjadi jembatan antara membayangkan masa depan dan bertindak secara nyata. Di sanalah kita akan melihat lebih jelas mengapa masa depan tidak hanya bisa dipelajari, tetapi juga harus dipelajari.

Anticipatory Thinking dan Pengambilan Keputusan

—✧—

Setelah memahami bahwa masa depan adalah wilayah keilmuan dan *futures literacy* adalah kompetensi yang dapat dilatih, kita perlu menajamkan satu kemampuan yang menjadi jembatan antara masa depan dan tindakan: berpikir antisipatif. Kemampuan inilah yang memungkinkan manusia tidak hanya bereaksi setelah sesuatu terjadi, tetapi mempertimbangkan apa yang mungkin terjadi sebelum ia mengambil keputusan. Dalam literatur studi masa depan, kemampuan ini sering disebut *anticipatory thinking* atau berpikir antisipatif. Ia bukan sekadar berpikir tentang masa depan, melainkan berpikir secara sistematis tentang kemungkinan-kemungkinan yang dapat timbul dari pilihan-pilihan hari ini, kemudian memakai pemahaman itu untuk memilih tindakan yang lebih baik.

Sejarah umat manusia sesungguhnya penuh dengan praktik antisipatif. Petani tradisional yang menyimpan benih terbaik untuk musim berikutnya sedang berpikir antisipatif. Nenek yang menabung emas untuk pernikahan cucunya sedang berpikir antisipatif. Masyarakat adat yang menetapkan hutan larangan agar mata air tetap terjaga sedang berpikir antisipatif, meskipun mereka tidak menyebutnya dengan istilah akademik. Manusia selalu hidup dalam bayang-bayang masa depan. Yang berbeda adalah tingkat kesadaran dan keterampilannya. Ada orang yang melakukannya secara naluriah, ada pula yang melakukannya secara tidak sadar dan rentan terhadap kesalahan. Di sinilah pentingnya pendidikan: mengubah kemampuan antisipatif yang masih samar menjadi keterampilan yang terlatih.

Dalam psikologi kognitif, kemampuan antisipatif berkaitan erat dengan apa yang disebut *prospective memory*, *episodic future thinking*, dan perencanaan. Schacter, Addis, dan Buckner (2008) menunjukkan bahwa manusia memiliki kemampuan untuk mensimulasikan masa depan dengan menggunakan ingatan tentang masa lalu. Otak manusia adalah mesin pembayang: ia menyusun potongan-potongan pengalaman lama menjadi gambaran-gambaran baru tentang apa yang mungkin terjadi. Kemampuan ini tidak dimiliki oleh makhluk lain dalam kadar yang sama. Namun, seperti kemampuan kognitif lainnya, ia dapat dilatih atau justru dibiarkan tumpul. Sekolah yang tidak pernah mengajak siswa membayangkan masa depan sedang menyia-nyiakan salah satu potensi terbesar manusia.

Anticipatory thinking tidak sama dengan kecemasan. Orang yang cemas juga memikirkan masa depan, tetapi pikirannya dikuasai oleh rasa takut yang menyempitkan pilihan. Ia melihat masa depan sebagai ancaman yang harus

dihindari, bukan sebagai ruang yang dapat dirancang. Sebaliknya, berpikir antisipatif justru memperluas pilihan. Ia memungkinkan seseorang melihat berbagai skenario, menimbang akibat masing-masing, dan memilih tindakan yang paling masuk akal. Dalam *Future-Self Contract Learning*, siswa dilatih untuk membedakan keduanya. Fase *time simulation* tidak dimaksudkan untuk menakut-nakuti, melainkan untuk membiasakan siswa menimbang akibat. Guru tidak bertanya, "Apa yang kamu takutkan dari masa depanmu?" melainkan, "Apa yang mungkin terjadi jika kamu mengambil jalan ini? Adakah jalan lain? Apa akibatnya untuk dirimu dan orang lain?"

Pengambilan keputusan adalah muara dari berpikir antisipatif. Setiap keputusan, besar atau kecil, selalu mengandung taruhan tentang masa depan. Ketika siswa memutuskan untuk mengerjakan tugas malam ini atau menundanya besok, ia sedang bertaruh tentang waktu, kualitas, dan ketenangan pikirannya. Ketika siswa memilih jurusan, ia sedang bertaruh tentang arah hidupnya. Ketika ia memilih teman, ia sedang bertaruh tentang pengaruh yang akan membentuk karakternya. Masalahnya, banyak orang mengambil keputusan tanpa benar-benar menimbang masa depan. Mereka memilih berdasarkan suasana hati, tekanan teman, atau kebiasaan yang tidak disadari. Pendidikan yang baik seharusnya membantu siswa belajar menimbang dengan lebih jernih.

Model *Future-Self Contract Learning* memberikan ruang untuk latihan itu secara eksplisit. Dalam fase *reality gap analysis*, siswa belajar membandingkan keadaan dirinya saat ini dengan arah yang ingin dituju. Ini adalah langkah awal pengambilan keputusan: menyadari posisi. Dalam fase *time simulation*, siswa belajar membayangkan akibat-akibat. Ini adalah langkah kedua: menimbang konsekuensi. Dalam fase *learning contract*, siswa belajar menetapkan pilihan dan menyatakannya secara sadar. Ini adalah langkah ketiga: berkomitmen. Dalam fase *legacy project*, siswa belajar menjalankan pilihan itu dalam bentuk karya nyata. Ini adalah langkah keempat: bertindak. Dan dalam fase *future defense*, siswa belajar mempertanggungjawabkan pilihannya. Ini adalah langkah kelima: berefleksi dan memperbaiki diri. Dengan demikian, seluruh siklus model ini sesungguhnya adalah siklus pengambilan keputusan yang diperpanjang dan diperdalam.

Keterampilan ini sangat relevan dengan kondisi dunia sekarang. Generasi yang akan datang akan menghadapi keputusan-keputusan besar: bagaimana mengelola energi, bagaimana menjaga air, bagaimana memanfaatkan teknologi, bagaimana hidup bersama dalam masyarakat yang semakin majemuk. Keputusan-keputusan itu tidak bisa diserahkan kepada kebiasaan lama. Ia menuntut kemampuan untuk membayangkan akibat jangka panjang, mempertimbangkan kepentingan banyak pihak, dan berani memilih meskipun tidak ada kepastian. Dengan kata lain, ia menuntut *anticipatory thinking* yang matang. Jika sekolah tidak melatih ini sejak dini, maka masyarakat akan dipimpin oleh orang-orang yang pandai menghadapi ujian, tetapi gagap menghadapi masa depan.

Kita juga perlu menyadari bahwa berpikir antisipatif tidak boleh berhenti pada kepentingan diri sendiri. Pendidikan yang baik selalu mengaitkan kemampuan berpikir dengan kepekaan moral. Siswa yang belajar menimbang masa depan harus sekaligus belajar menimbang kebaikan bersama. Ia tidak hanya bertanya, "Apa yang menguntungkan bagiku?", tetapi juga "Apa yang adil bagi orang lain?" Pertanyaan kedua inilah yang membuat *anticipatory thinking* menjadi lebih dari sekadar kecerdasan strategis. Ia menjadi kearifan. *Future-Self Contract Learning* membuka ruang untuk kearifan itu dengan menekankan proyek yang berdampak jangka panjang dan pertanggungjawaban di hadapan publik. Siswa tidak hanya dituntut cerdas merancang masa depannya, tetapi juga jujur dan bertanggung jawab atas apa yang ia rancang.

Penting juga untuk menegaskan bahwa kemampuan antisipatif tidak menuntut kepastian. Seseorang tidak perlu tahu persis apa yang akan terjadi untuk dapat berpikir antisipatif. Justru sebaliknya: berpikir antisipatif adalah cara menghadapi ketidakpastian tanpa harus jatuh ke dalam kecemasan atau kepasrahan. Ia mengajarkan bahwa masa depan selalu menyimpan banyak kemungkinan, dan tugas manusia adalah mempersiapkan diri sebaik mungkin untuk beberapa kemungkinan itu, sambil tetap terbuka terhadap kejutan. Sikap inilah yang dibutuhkan oleh siswa di masa sekarang, ketika banyak hal berubah begitu cepat dan tidak ada satu pun orang yang dapat menjamin seperti apa dunia sepuluh tahun lagi.

Dengan memahami *anticipatory thinking* dan kaitannya dengan pengambilan keputusan, kita semakin melihat mengapa *Future-Self Contract Learning* memiliki dasar yang kuat. Model ini bukan hanya tentang menyemangati siswa untuk bermimpi, tetapi tentang melatih mereka untuk berpikir ke depan dan memutuskan langkah dengan lebih baik. Ia mempertemukan kecerdasan kognitif dengan kepekaan moral, membiasakan siswa untuk tidak hanya bereaksi terhadap kehidupan, tetapi juga merancangnya. Dengan demikian, model ini menjawab kebutuhan zaman yang menuntut manusia untuk hidup dalam ketidakpastian tanpa kehilangan arah.

BAB 6
POSSIBLE SELVES, IMPLEMENTATION INTENTIONS, DAN ORIENTASI MASA DEPAN

LANDASAN psikologis yang telah dibahas pada bab sebelumnya—*Self-Determination Theory*, *growth mindset*, motivasi intrinsik dan ekstrinsik—memberi kita pemahaman tentang kondisi-kondisi yang membuat manusia mau belajar. Namun, kita belum menjawab satu pertanyaan yang lebih dekat dengan inti *Future-Self Contract Learning*: bagaimana bayangan tentang masa depan dapat menjadi kekuatan yang mendorong tindakan nyata hari ini? Pertanyaan ini membutuhkan penelusuran lebih jauh ke dalam teori-teori yang secara khusus membahas hubungan antara diri, waktu, dan perilaku. Tiga konsep penting akan dibahas dalam bab ini: *possible selves*, *implementation intentions*, dan *future time perspective*. Ketiganya saling berkaitan dan memberikan fondasi yang kokoh bagi model pembelajaran yang kita kembangkan.

Bab ini akan dimulai dari teori *possible selves* yang diperkenalkan oleh Hazel Markus dan Paula Nurius. Teori ini menjelaskan bahwa manusia menyimpan berbagai gambaran tentang dirinya di masa depan—ingin menjadi apa, takut menjadi apa, berharap menjadi apa. Gambaran-gambaran itu bukan sekadar lamunan; ia adalah bagian dari sistem diri yang mempengaruhi perilaku. Setelah itu, kita akan membahas *implementation intentions*, yaitu cara mengubah niat menjadi rencana tindakan yang lebih konkret. Konsep ini akan menunjukkan bahwa keinginan saja tidak cukup untuk menghasilkan tindakan, jika tidak disertai dengan rincian situasi dan respons yang jelas. Terakhir, kita akan membahas *future time perspective*, yaitu cara seseorang memandang masa depan sebagai ruang yang lebih dekat atau lebih jauh, dan bagaimana cara pandang ini mempengaruhi motivasi belajar.

Ketiga konsep ini bukan sekadar teori akademik yang jauh dari ruang kelas. Ia justru sangat relevan dengan praktik sehari-hari. Seorang siswa yang membayangkan dirinya sebagai dokter akan lebih rajin belajar biologi jika bayangan itu hidup dan disertai rencana yang jelas. Seorang siswa yang memandang masa depan sebagai sesuatu yang dekat dan terjangkau akan lebih tekun daripada siswa yang menganggap masa depan sebagai wilayah yang kabur dan tidak menyentuh hidupnya. Dengan memahami cara kerja ketiga konsep ini, guru dapat merancang pembelajaran yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menumbuhkan orientasi masa depan yang aktif dan produktif.

Teori Possible Selves

Konsep *possible selves* pertama kali diperkenalkan oleh Markus dan Nurius (1986) dalam sebuah artikel yang kemudian menjadi rujukan penting dalam psikologi motivasi. Mereka menjelaskan bahwa selain diri aktual—yaitu diri yang sedang kita jalani saat ini—manusia juga memiliki diri-diri yang mungkin: gambaran tentang diri di masa depan, baik yang diharapkan, ditakuti, maupun diimpikan. Diri yang diharapkan adalah gambaran tentang pribadi yang ingin kita wujudkan, seperti menjadi guru yang penyabar, pengusaha yang jujur, atau orang tua yang penuh kasih. Diri yang ditakuti adalah gambaran tentang pribadi yang ingin kita hindari, seperti menjadi orang yang gagal, kesepian, atau tidak berguna. Diri yang diimpikan berada di antara keduanya: gambaran yang mungkin sulit dicapai, tetapi tetap hidup dalam bayangan kita.

Menurut Markus dan Nurius, *possible selves* memiliki fungsi yang sangat penting sebagai jembatan antara masa kini dan masa depan. Ia menyediakan arah dan makna bagi tindakan seseorang. Seorang siswa yang memiliki gambaran jelas tentang dirinya sebagai ahli lingkungan akan memakai gambaran itu untuk mengevaluasi pilihan-pilihannya hari ini. Ketika ia dihadapkan pada godaan untuk membuang sampah sembarangan, bayangan dirinya sebagai ahli lingkungan muncul sebagai pengingat. Ketika ia merasa malas belajar kimia, bayangan itu mengingatkannya bahwa kimia adalah bagian dari jalan menuju cita-citanya. Dengan kata lain, *possible selves* bukan hanya bunga tidur; ia adalah kompas internal yang ikut mengarahkan langkah.

Namun, tidak semua *possible selves* memiliki kekuatan yang sama. Markus dan Nurius membedakan antara *possible selves* yang hidup dan yang hanya samar-samar. *Possible selves* yang hidup biasanya muncul dengan jelas, disertai perasaan, dan terhubung dengan pengalaman nyata. Siswa yang pernah melihat penderitaan akibat sungai tercemar akan memiliki gambaran yang lebih kuat tentang dirinya sebagai penyelamat lingkungan dibandingkan siswa yang hanya mendengar cerita dari buku. Gambaran yang hidup ini lebih mampu membangkitkan motivasi, karena ia tidak hanya berupa kata-kata, tetapi mengandung bayangan konkret tentang tempat, suasana, dan orang-orang yang terlibat.

Riset selanjutnya menunjukkan bahwa *possible selves* dapat mempengaruhi hasil akademik secara nyata. Oyserman, Bybee, dan Terry (2006) melakukan penelitian pada siswa dari latar belakang kurang mampu. Mereka memberikan intervensi yang mengajak siswa membayangkan diri sukses di masa depan, lalu menghubungkannya dengan strategi belajar. Hasilnya, siswa yang mengikuti intervensi menunjukkan peningkatan dalam nilai, kehadiran, dan keterlibatan akademik dibandingkan kelompok kontrol. Temuan ini penting karena menunjukkan bahwa bayangan tentang masa depan dapat diubah, dilatih, dan dijadikan alat intervensi pendidikan.

Possible selves bukan bakat bawaan yang hanya dimiliki sebagian siswa; ia adalah kapasitas yang dapat ditumbuhkan.

Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, teori *possible selves* menjadi dasar dari fase *visioning*. Fase ini tidak sekadar meminta siswa menulis cita-cita, tetapi mengajak mereka menghidupkan gambaran tentang dirinya di masa depan: apa yang mereka lakukan, di mana mereka berada, siapa yang mereka layani, dan perasaan apa yang mereka rasakan. Guru dapat membantu dengan pertanyaan-pertanyaan yang merangsang imajinasi: "Bayangkan kamu berumur tiga puluh tahun. Di pagi hari, apa yang kamu lakukan? Siapa yang menemuimu? Apa yang membuatmu bangga?" Pertanyaan-pertanyaan semacam ini membuat *possible selves* menjadi lebih konkret dan hidup.

Akan tetapi, teori ini juga memberi peringatan penting. *Possible selves* yang terlalu jauh atau tidak masuk akal dapat melemahkan motivasi, karena siswa merasa tidak mungkin mencapainya. Seorang siswa yang membayangkan dirinya sebagai presiden tanpa memiliki gambaran tentang langkah-langkah menuju ke sana justru bisa merasa putus asa, karena jarak antara dirinya sekarang dan bayangannya terlalu lebar. Oleh karena itu, *Future-Self Contract Learning* tidak berhenti pada *visioning*. Setelah siswa membayangkan dirinya di masa depan, ia diajak untuk menganalisis kesenjangan antara dirinya saat ini dan gambaran itu, lalu menyusun kontrak yang berisi langkah-langkah kecil. Dengan cara ini, *possible selves* diubah dari mimpi yang menggantung menjadi tujuan yang bisa didekati.

Penting juga untuk memberi ruang pada *possible selves* yang ditakuti. Markus dan Nurius menekankan bahwa diri yang ditakuti juga memiliki fungsi motivasional, tetapi harus dikelola dengan hati-hati. Jika siswa hanya dibebani dengan bayangan buruk tentang masa depannya—gagal, miskin, tidak berguna—maka ia akan cemas dan tertekan. Namun, jika bayangan itu disajikan sebagai peringatan yang sehat, bukan sebagai ancaman yang melumpuhkan, maka ia dapat menjadi daya dorong untuk menghindari jalan yang salah. Dalam *Future-Self Contract Learning*, fase *time simulation* memberi ruang untuk membahas akibat buruk dari pilihan-pilihan tertentu, tetapi selalu diimbangi dengan pembahasan tentang pilihan-pilihan yang lebih baik. Tujuannya bukan menakuti siswa, tetapi membuka mata mereka terhadap konsekuensi.

Walhasil, teori *possible selves* memberikan fondasi yang kaya bagi *Future-Self Contract Learning*. Ia menjelaskan mengapa membayangkan masa depan itu penting, bagaimana gambaran masa depan dapat mempengaruhi perilaku, dan apa yang perlu dilakukan agar bayangan itu menjadi kekuatan yang sehat.

—✧—

Implementation Intentions

Teori *possible selves* telah menunjukkan bahwa bayangan tentang masa depan dapat menjadi sumber motivasi yang kuat. Namun, motivasi saja belum cukup untuk melahirkan tindakan. Banyak orang memiliki niat yang tulus, tetapi gagal mewujudkannya dalam perilaku nyata. Seorang siswa mungkin sungguh-sungguh ingin menjadi ahli lingkungan, tetapi tetap tidak belajar biologi. Seorang siswa mungkin bertekad untuk tidak membuang sampah ke sungai, tetapi tetap melakukannya ketika sedang terburu-buru. Di sinilah kita membutuhkan konsep yang dapat menjelaskan jurang antara niat dan tindakan. Konsep itu dikenal sebagai *implementation intentions* atau niat pelaksanaan.

Konsep ini dikembangkan oleh Peter Gollwitzer sebagai penyempurnaan dari penelitian tentang niat dan perilaku. Gollwitzer (1999) membedakan antara *goal intentions* dan *implementation intentions*. *Goal intentions* adalah pernyataan tentang apa yang ingin dicapai seseorang, misalnya: "Aku ingin belajar lebih giat" atau "Aku ingin menjaga kebersihan sungai." Niat semacam ini penting sebagai arah, tetapi terlalu umum. Ia tidak menentukan kapan, di mana, dan bagaimana tindakan akan dilakukan. Akibatnya, banyak niat baik yang berhenti sebagai keinginan.

Implementation intentions adalah rencana yang lebih spesifik yang menghubungkan situasi tertentu dengan tindakan tertentu. Bentuknya yang paling sederhana adalah kalimat "jika-maka": *Jika* saya pulang sekolah, *maka* saya akan langsung membaca buku IPA selama tiga puluh menit. *Jika* teman saya mengajak saya membuang sampah ke sungai, *maka* saya akan mengingatkannya untuk membuangnya ke tempat sampah. Kalimat ini tampak sederhana, tetapi kekuatannya luar biasa. Ia mengubah niat yang abstrak menjadi rencana yang dapat dieksekusi.

Penelitian Gollwitzer dan para koleganya menunjukkan bahwa orang yang menyusun *implementation intentions* jauh lebih mungkin untuk bertindak sesuai niatnya dibandingkan orang yang hanya memiliki niat umum. Dalam ratusan penelitian, mulai dari kebiasaan makan, olahraga, hingga tugas akademik, pola yang sama muncul: menjadwalkan niat dalam bentuk "jika-maka" meningkatkan kemungkinan pelaksanaan secara signifikan (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Alasannya adalah bahwa rencana "jika-maka" menciptakan hubungan otomatis antara situasi dan tindakan. Ketika situasi yang ditentukan muncul, otak segera mengenalinya sebagai isyarat untuk bertindak, sehingga tidak lagi bergantung pada suasana hati atau daya ingat yang rapuh.

Dalam dunia pendidikan, konsep ini memiliki implikasi yang sangat besar. Banyak siswa gagal bukan karena tidak ingin, tetapi karena tidak tahu bagaimana memulai dan kapan harus bertindak. Mereka berkata, "Aku akan belajar nanti," tetapi "nanti" itu tidak pernah tiba. Mereka berkata, "Aku akan mengerjakan tugas

besok," tetapi besok itu selalu menjadi lusa. *Implementation intentions* membantu mengatasi penundaan ini dengan mengikat niat pada waktu dan situasi yang jelas. Seorang siswa yang menyusun rencana, "Jika aku tiba di rumah pukul empat sore, maka aku akan duduk di meja belajar dan membuka catatan IPA," memiliki peluang yang lebih besar untuk benar-benar belajar daripada siswa yang hanya berkata, "Aku akan belajar IPA nanti."

Future-Self Contract Learning memanfaatkan kekuatan *implementation intentions* dalam fase *learning contract*. Kontrak yang dibuat siswa tidak hanya berisi tujuan besar, tetapi juga langkah-langkah kecil yang spesifik. Siswa tidak cukup menulis, "Aku ingin menjadi petani modern." Ia harus merinci apa yang akan ia lakukan minggu ini, kapan ia akan melakukannya, dan bagaimana cara mengatasi hambatannya. Dengan demikian, kontrak belajar bukan sekadar pernyataan keinginan, melainkan rencana pelaksanaan yang dapat dipantau. Guru dapat membantu siswa menyusun kalimat-kalimat "jika-maka" yang realistis: "Jika aku pulang sekolah, maka aku akan menyiram tanaman dan mengamati pertumbuhannya selama sepuluh menit." Kalimat seperti ini mengubah cita-cita yang jauh menjadi tindakan yang dekat.

Namun, perlu diingat bahwa *implementation intentions* bukanlah sihir. Ia bekerja paling baik ketika niat dasarnya kuat dan bermakna. Rencana yang sangat rinci sekalipun akan gagal jika siswa tidak sungguh-sungguh menginginkan tujuannya, atau jika rencana itu terlalu berat untuk dijalankan. Karena itu, *Future-Self Contract Learning* tidak memisahkan *implementation intentions* dari *possible selves*. Siswa terlebih dahulu diajak menghidupkan gambaran masa depannya, lalu menyusun rencana pelaksanaan berdasarkan gambaran itu. Dengan cara ini, rencana tidak menjadi beban kosong, melainkan menjadi jembatan yang menghubungkan impian dengan kenyataan.

Selain itu, *implementation intentions* juga membantu siswa menghadapi godaan dan gangguan. Dalam kehidupan sehari-hari, banyak niat baik yang hancur karena situasi yang tidak terduga: teman mengajak bermain, ponsel berbunyi, atau rasa malas datang tiba-tiba. Gollwitzer menyebut bahwa rencana "jika-maka" dapat digunakan untuk mengantisipasi godaan ini. Siswa dapat menyusun rencana pelindung, misalnya: "Jika aku merasa ingin bermain ponsel, maka aku akan menaruh ponsel di luar kamar dan duduk di meja belajar." Kalimat ini mungkin terdengar sederhana, tetapi ia memberikan respons otomatis yang siap dipakai ketika godaan muncul. Dengan demikian, siswa tidak perlu mengandalkan kemauan keras setiap saat; ia cukup mengikuti rencana yang telah dibuat sebelumnya.

Penerapan *implementation intentions* dalam *Future-Self Contract Learning* juga membuka peluang untuk penilaian yang lebih adil. Jika siswa gagal menjalankan rencananya, guru tidak serta-merta menyalahkan siswa sebagai malas. Guru dan siswa dapat bersama-sama memeriksa: apakah rencananya terlalu berat? Apakah

situasinya tidak jelas? Apakah ada godaan yang tidak diantisipasi? Dengan cara ini, kegagalan dijadikan bahan perbaikan, bukan vonis moral. Ini sejalan dengan semangat *growth mindset* yang telah dibahas sebelumnya: kegagalan adalah informasi, bukan identitas.

Implementation intentions melengkapi teori *possible selves* dengan cara yang sangat penting. *Possible selves* memberikan arah dan makna; *implementation intentions* memberikan langkah dan waktu. Keduanya bersama-sama mengubah bayangan masa depan menjadi tindakan hari ini. Namun, kita masih memerlukan satu konsep lagi untuk memahami bagaimana siswa memandang jarak antara dirinya dan masa depannya. Konsep itu adalah *future time perspective*, yang akan dibahas pada bagian berikutnya. Sebab, dua siswa yang sama-sama memiliki gambaran masa depan dan rencana pelaksanaan dapat berbeda dalam ketekunannya jika cara mereka memandang waktu itu sendiri berbeda. Ada yang merasa masa depan masih jauh, ada yang merasa dekat. Perbedaan ini, sebagaimana akan kita lihat, memiliki akibat yang besar terhadap motivasi belajar.

Future Time Perspective

Teori *possible selves* telah menjelaskan bahwa manusia menyimpan berbagai gambaran tentang dirinya di masa depan, dan *implementation intentions* telah menunjukkan bagaimana niat dapat diikat menjadi rencana tindakan yang lebih konkret. Namun, masih ada satu pertanyaan yang belum terjawab: mengapa sebagian siswa merasa tergugah oleh masa depannya, sementara sebagian lain tetap acuh tak acuh? Mengapa dua siswa yang sama-sama memiliki cita-cita dapat berbeda begitu jauh dalam semangat belajarnya? Jawaban atas pertanyaan ini membawa kita pada pembahasan tentang *future time perspective* atau perspektif waktu masa depan.

Future time perspective merujuk pada cara seseorang memandang masa depan sebagai bagian dari ruang psikologisnya. Ada orang yang merasa bahwa masa depan adalah sesuatu yang jauh, samar, dan hampir tidak berhubungan dengan dirinya. Ada pula yang merasa bahwa masa depan adalah sesuatu yang dekat, nyata, dan terus-menerus menyentuh keputusan-keputusan sehari-hari. Perbedaan ini bukan sekadar soal usia atau kedewasaan. Dua remaja yang berumur sama dapat memiliki perspektif waktu yang sangat berbeda terhadap masa depannya. Yang satu merasa bahwa apa yang ia lakukan hari ini akan menentukan hidupnya sepuluh tahun lagi. Yang lain merasa bahwa sepuluh tahun adalah waktu yang terlalu jauh untuk dipikirkan sekarang.

Konsep ini telah lama menarik perhatian para psikolog. Lewin (1942) menyatakan bahwa manusia hidup dalam medan psikologis yang meliputi masa lalu, masa kini,

dan masa depan. Ia menekankan bahwa masa depan tidak kalah penting dari masa lalu dalam membentuk perilaku, karena harapan dan rencana tentang masa depan mempengaruhi cara seseorang menilai situasi sekarang. Zimbardo dan Boyd (1999) kemudian mengembangkan pandangan ini dengan membedakan beberapa orientasi waktu: ada orang yang lebih berorientasi pada masa lalu, ada yang terpaku pada masa kini, dan ada yang menatap masa depan. Masing-masing orientasi ini membawa konsekuensi yang berbeda terhadap cara hidup. Orang yang terlalu terpaku pada masa lalu cenderung larut dalam penyesalan atau kerinduan. Orang yang hanya mengejar kesenangan masa kini cenderung mengabaikan akibat jangka panjang. Sementara orang yang berorientasi masa depan cenderung lebih mampu menunda kepuasan, merencanakan langkah, dan bekerja untuk tujuan yang lebih besar.

Dalam konteks pendidikan, *future time perspective* telah terbukti berkaitan erat dengan motivasi dan prestasi belajar. Husman dan Shell (2008) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki perspektif masa depan yang sehat—yaitu yang merasa bahwa masa depan itu dekat, bermakna, dan dapat dipengaruhi oleh usahanya—cenderung lebih tekun, lebih strategis dalam belajar, dan lebih tinggi prestasinya. Sebaliknya, siswa yang merasa bahwa masa depan tidak berhubungan dengan dirinya cenderung sulit menemukan alasan untuk belajar. Bagi mereka, tugas-tugas sekolah hanyalah beban hari ini yang tidak memiliki kaitan dengan hari esok. Akibatnya, mereka mudah menunda, mudah menyerah, dan mudah tergoda oleh kesenangan sesaat.

Salah satu temuan penting dari penelitian tentang *future time perspective* adalah bahwa masa depan tidak cukup hanya dibayangkan; ia harus dirasakan sebagai sesuatu yang *dekat* dan *relevan*. Banyak siswa yang sebenarnya memiliki cita-cita, tetapi cita-cita itu terasa seperti bintang yang terlalu jauh: indah untuk dipandang, tetapi tidak menyentuh langkah hari ini. Siswa seperti ini membutuhkan bantuan untuk mempersempit jarak psikologis antara dirinya sekarang dan masa depannya. Ia perlu melihat bahwa setiap tugas, setiap kebiasaan, dan setiap pilihan kecil hari ini adalah bagian dari jalan menuju masa depannya. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* memainkan peran penting.

Melalui fase *reality gap analysis*, siswa diajak untuk membandingkan dirinya saat ini dengan masa depannya, bukan untuk membuatnya kecil hati, tetapi untuk menyadari bahwa jarak antara keduanya dapat dipersempit melalui langkah-langkah nyata. Melalui fase *time simulation*, siswa diajak membayangkan akibat dari pilihan-pilihannya, sehingga masa depan tidak lagi menjadi sesuatu yang abstrak, melainkan sesuatu yang hidup dalam keputusan sehari-hari. Melalui kontrak belajar yang berisi langkah-langkah mingguan, siswa merasakan bahwa masa depannya dimulai sekarang, bukan nanti. Semua ini adalah upaya untuk menumbuhkan perspektif masa depan yang sehat: masa depan yang dekat, bermakna, dan dapat diusahakan.

Namun, kita juga perlu berhati-hati agar tidak jatuh ke dalam ekstrem yang berlawanan. Sebagaimana terlalu banyak menoleh ke belakang dapat membuat seseorang larut dalam masa lalu, terlalu banyak menatap ke depan juga dapat membuat seseorang lupa menjalani masa kini. Siswa yang terlalu cemas tentang masa depannya bisa kehilangan kegembiraan belajar hari ini. Ia belajar bukan karena ingin tahu, tetapi karena takut gagal. Inilah yang disebut sebagai *future anxiety*, dan ia adalah bentuk lain dari perspektif masa depan yang tidak sehat. *Future-Self Contract Learning* berusaha menghindari ekstrem ini dengan menekankan keseimbangan. Masa depan dihadirkan sebagai sumber arah, bukan sebagai momok yang menakutkan. Kontrak belajar dibuat sederhana, realistis, dan dapat disesuaikan. Guru dilatih untuk tidak menakut-nakuti siswa dengan kalimat seperti "kalau kamu tidak belajar, masa depanmu hancur", tetapi untuk mengajak siswa melihat masa depan sebagai ruang yang dapat dirancang.

Penting juga untuk memahami bahwa *future time perspective* tidak sama pada semua siswa. Ada siswa yang karena latar belakang keluarganya, tekanan hidupnya, atau pengalaman traumanya, merasa bahwa masa depan adalah sesuatu yang gelap dan menakutkan. Bagi mereka, mengajak membayangkan masa depan bisa menjadi pengalaman yang sulit. Guru yang bijaksana tidak akan memaksa. Ia akan memulai dari langkah kecil, memberi rasa aman, dan membantu siswa menemukan satu titik harapan sederhana. Kadang-kadang, masa depan yang dapat dibayangkan oleh siswa seperti itu bukanlah sepuluh tahun, melainkan besok atau minggu depan. Itu pun sudah menjadi awal yang baik. Sebab, yang terpenting bukan seberapa jauh siswa mampu menatap, tetapi seberapa hidup kesadaran bahwa hari esok dapat dipengaruhi oleh tindakan hari ini.

Dengan demikian, *future time perspective* melengkapi dua konsep sebelumnya. *Possible selves* menjelaskan isi dari gambaran masa depan, *implementation intentions* menjelaskan cara mengubah gambaran itu menjadi tindakan, dan *future time perspective* menjelaskan kekuatan psikologis yang membuat gambaran dan tindakan itu terasa hidup. Ketiganya saling mengikat dan menjadi dasar yang kuat bagi *Future-Self Contract Learning*. Model ini tidak sekadar mengajak siswa bermimpi, tetapi membentuk kesadaran waktu yang sehat: masa lalu sebagai pelajaran, masa kini sebagai pelaksanaan, dan masa depan sebagai arah yang terus didekati.

Pembahasan tentang ketiga konsep ini juga memberi kita petunjuk yang lebih jelas tentang apa yang harus dilakukan oleh pendidik. Guru yang ingin menumbuhkan orientasi masa depan pada siswanya tidak cukup memberi nasihat. Ia harus membantu siswa menghidupkan gambaran masa depannya, membantunya menyusun rencana pelaksanaan yang spesifik, dan membantunya merasakan bahwa masa depan itu dekat dan bermakna. Tugas ini tidak mudah, tetapi dapat dipelajari. Dan justru di sinilah letak seni mendidik yang sebenarnya: bukan hanya

menyampaikan pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan kesadaran bahwa hidup ini bergerak, dan setiap siswa adalah perancang dari geraknya sendiri.

Bukti Riset yang Mendukung

—✧—

Teori yang baik tidak cukup hanya masuk akal secara logis. Ia juga harus didukung oleh bukti-bukti empiris yang menunjukkan bahwa gagasannya bekerja dalam kehidupan nyata. Dalam pembahasan tentang *possible selves*, *implementation intentions*, dan *future time perspective*, kita tidak sedang berhadapan dengan spekulasi yang indah tetapi kosong. Ketiga konsep ini telah diuji melalui berbagai penelitian, baik di laboratorium maupun di ruang kelas, dan hasilnya memberikan keyakinan bahwa pendekatan yang berfokus pada masa depan dapat membawa perubahan nyata pada motivasi dan hasil belajar siswa.

Penelitian paling awal dan paling mendasar tentu saja datang dari Markus dan Nurius (1986) sendiri. Dalam artikel teoretis mereka yang kemudian menjadi rujukan luas, mereka menegaskan bahwa *possible selves* bukan sekadar bagian dari khayalan, melainkan komponen penting dari sistem diri yang mempengaruhi perilaku. Mereka menunjukkan bahwa gambaran tentang diri masa depan berfungsi sebagai standar yang dipakai seseorang untuk menilai dirinya sekarang. Ketika siswa membandingkan dirinya hari ini dengan dirinya yang ia harapkan, terjadilah tegangan yang mendorongnya untuk bertindak. Namun, jika bayangan itu terlalu jauh atau terlalu samar, tegangan itu tidak cukup kuat untuk menggerakkan perilaku. Di sinilah pentingnya menghadirkan *possible selves* secara hidup dan konkret dalam pendidikan.

Beberapa tahun kemudian, Oyserman dan rekan-rekannya membuktikan bahwa *possible selves* bukan hanya konsep teoretis, tetapi dapat dijadikan intervensi yang efektif. Dalam serangkaian penelitian yang melibatkan siswa dari keluarga berpenghasilan rendah, Oyserman, Bybee, dan Terry (2006) menguji program yang mengajak siswa membayangkan diri sukses di masa depan, kemudian menghubungkan gambaran itu dengan strategi belajar dan rintangan yang mungkin dihadapi. Hasilnya menunjukkan bahwa siswa yang mengikuti program ini mengalami peningkatan dalam kehadiran sekolah, keterlibatan di kelas, dan prestasi akademik. Temuan ini sangat penting karena menunjukkan bahwa intervensi yang berfokus pada masa depan dapat membantu siswa dari latar belakang yang kurang beruntung. Siswa tidak perlu mengubah seluruh kondisi hidupnya untuk menjadi lebih bersemangat belajar; mereka cukup diberi ruang untuk melihat bahwa masa depan mereka dapat dipengaruhi oleh tindakan hari ini.

Senada dengan itu, De Volder dan Lens (1982) telah lebih dahulu meneliti hubungan antara *future time perspective* dan motivasi akademik. Mereka

menemukan bahwa siswa yang memiliki orientasi masa depan yang kuat cenderung lebih tekun dalam mengerjakan tugas-tugas akademik dan lebih mampu menghubungkan pelajaran sekolah dengan tujuan jangka panjangnya. Siswa seperti ini tidak belajar hanya karena disuruh, tetapi karena mereka melihat bahwa apa yang mereka pelajari hari ini memiliki arti untuk masa depan mereka. Temuan ini memperkuat argumen bahwa masalah utama banyak siswa bukanlah kurangnya kemampuan, melainkan kurangnya keterhubungan antara kegiatan belajar hari ini dan kehidupan mereka di masa mendatang.

Penelitian tentang *implementation intentions* juga memberi bukti yang meyakinkan. Gollwitzer dan Sheeran (2006) melakukan meta-analisis terhadap lebih dari sembilan puluh penelitian yang melibatkan ribuan partisipan. Mereka menemukan bahwa *implementation intentions* secara konsisten meningkatkan kemungkinan seseorang untuk melakukan tindakan yang telah ia niatkan. Efek ini muncul dalam berbagai bidang, mulai dari kebiasaan kesehatan, olahraga, hingga tugas-tugas akademik. Orang yang menyusun rencana "jika-maka" tidak hanya lebih sering memulai tindakan, tetapi juga lebih mampu bertahan ketika menghadapi hambatan. Meta-analisis ini menjadi bukti kuat bahwa rencana yang spesifik lebih unggul daripada niat yang umum.

Dalam dunia pendidikan, Duckworth dan para koleganya telah menunjukkan bahwa ketekunan dan konsistensi dalam mengerjakan tugas yang membosankan sekalipun dapat ditingkatkan dengan strategi perencanaan. Duckworth, Kirby, Gollwitzer, dan Oettingen (2013) menemukan bahwa siswa yang diajarkan untuk membuat rencana yang menghubungkan situasi sulit dengan respons yang telah disiapkan—seperti "jika aku merasa bosan saat belajar, maka aku akan tetap mengerjakan tiga soal lagi"—menunjukkan ketahanan yang lebih baik. Penelitian ini penting karena menegaskan bahwa ketekunan bukan semata-mata bakat, melainkan keterampilan yang dapat dilatih melalui perencanaan.

Sementara itu, Husman dan Shell (2008) meneliti *future time perspective* dalam kaitannya dengan strategi belajar. Mereka menemukan bahwa siswa yang memandang masa depan sebagai sesuatu yang dekat dan dapat dikendalikan cenderung memakai strategi belajar yang lebih mendalam: mereka menghubungkan materi baru dengan pengetahuan lama, mencari makna, dan mengatur waktu dengan lebih baik. Sebaliknya, siswa yang merasa bahwa masa depan jauh dan tidak dapat dipengaruhi cenderung memakai strategi permukaan, seperti menghafal sesaat dan mengerjakan tugas seadanya. Temuan ini sejalan dengan gambaran yang sering kita lihat di sekolah: siswa yang tidak melihat kaitan antara pelajaran dan masa depannya akan memilih jalan tercepat untuk sekadar selesai, bukan jalan terbaik untuk benar-benar paham.

Bukti-bukti di atas tidak berdiri sendiri-sendiri. Mereka membentuk satu pola yang saling menguatkan. *Possible selves* memberikan arah, *implementation*

intentions memberikan langkah, dan *future time perspective* memberikan kekuatan psikologis yang membuat arah dan langkah itu terasa bermakna. Ketika ketiganya dipadukan dalam satu praktik pendidikan, kita memiliki alasan yang kuat untuk percaya bahwa siswa akan mengalami perubahan bukan hanya dalam nilai, tetapi dalam cara mereka memandang diri dan belajarnya.

Future-Self Contract Learning justru dirancang untuk memadukan ketiganya. Fase *visioning* menghidupkan *possible selves*. Fase *learning contract* menerapkan prinsip *implementation intentions*. Fase *reality gap analysis* dan *time simulation* menumbuhkan *future time perspective* yang sehat. Dengan demikian, model ini tidak hanya mengambil inspirasi dari teori, tetapi juga menerjemahkan bukti-bukti riset itu ke dalam praktik yang dapat dijalankan guru. Ini adalah nilai penting yang harus ditegaskan: *Future-Self Contract Learning* bukanlah hasil lamunan di atas menara gading, melainkan bangunan yang berdiri di atas fondasi empiris.

Tentu saja, bukti-bukti itu juga mengingatkan kita untuk bersikap rendah hati. Setiap penelitian memiliki batasnya. Konteks sekolah, latar belakang budaya, dan perbedaan individu dapat mempengaruhi hasil. Karena itu, *Future-Self Contract Learning* tidak boleh diperlakukan sebagai resep sakti yang pasti berhasil di semua tempat. Ia harus diuji, disesuaikan, dan dikembangkan terus-menerus. Namun, dengan adanya bukti-bukti yang telah ada, kita tidak sedang berjalan dalam kegelapan. Kita sedang melangkah di atas jalan yang telah dipetakan oleh banyak peneliti sebelumnya.

BAGIAN 3

MODEL FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING

BAB 7
ENAM FASE UTAMA

Setelah menelusuri akar persoalan dan menimbang landasan teoretisnya, kita tiba pada bagian yang paling inti dari buku ini: uraian tentang model itu sendiri. Bagian ini tidak lagi berbicara tentang mengapa dan atas dasar apa, melainkan tentang bagaimana. Bagaimana masa depan dihadirkan di dalam kelas? Bagaimana siswa diajak menyusun kontrak dengan dirinya sendiri? Bagaimana guru memandu proses itu tanpa terjebak pada khotbah motivasi yang kosong? Pertanyaan-pertanyaan itu akan dijawab secara bertahap, mulai dari enam fase utama yang membentuk siklus *Future-Self Contract Learning*.

Keenam fase itu bukanlah langkah-langkah mekanis yang harus dijalankan secara kaku. Ia lebih menyerupai alur kesadaran yang bergerak dari membayangkan, memeriksa, menguji, merencanakan, bekerja, hingga mempertanggungjawabkan. Setiap fase memiliki fungsinya sendiri, tetapi semuanya saling terhubung. Melewatkan satu fase saja akan membuat model ini kehilangan keseimbangannya. Sebaliknya, menjalankan keenamnya secara utuh akan membentuk pengalaman belajar yang tidak hanya menambah pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan kesadaran diri dan tanggung jawab.

Dalam praktiknya, keenam fase ini dapat disesuaikan dengan jenjang, mata pelajaran, dan kondisi sekolah. Guru tidak perlu menunggu fasilitas lengkap atau waktu yang lapang. Fase-fase ini dapat dipadatkan dalam satu pertemuan, atau direntangkan dalam satu semester. Yang terpenting adalah roh dari setiap fase tetap dijaga: menghadirkan masa depan sebagai sumber belajar.

VISIONING FUTURE SELF

FASE pertama adalah *visioning future self*, yaitu proses mengajak siswa membayangkan dirinya di masa depan. Fase ini menjadi pintu masuk dari seluruh siklus, karena di sinilah siswa pertama kali bersentuhan dengan bayangan tentang dirinya yang belum ada. Tanpa bayangan itu, fase-fase berikutnya tidak akan memiliki arah. Sebab, bagaimana mungkin siswa menyusun kontrak belajar, mengerjakan proyek, atau mempertanggungjawabkan langkahnya, jika ia tidak pernah berhenti sejenak untuk bertanya: "Aku ingin menjadi siapa?"

Namun, *visioning* bukan sekadar menyuruh siswa menulis cita-cita. Banyak sekolah sudah meminta siswa menggambar "cita-citaku" atau menulis karangan "Aku di Masa Depan", tetapi kegiatan itu sering berhenti sebagai tugas formal

yang ditempel di dinding. *Visioning* dalam *Future-Self Contract Learning* menuntut sesuatu yang lebih dalam. Ia mengajak siswa untuk menghidupkan bayangan masa depannya, merasakannya, dan mengenalinya sebagai bagian dari dirinya yang sedang tumbuh. Markus dan Nurius (1986) menyebut bayangan seperti ini sebagai *possible selves*. Bayangan itu bukan sekadar profesi; ia mencakup suasana batin, relasi, nilai, dan cara berada di dunia.

Guru yang memandu *visioning* sebaiknya tidak langsung bertanya, "Kamu ingin jadi apa?", karena pertanyaan itu cenderung menyempitkan masa depan menjadi pekerjaan. Pertanyaan yang lebih membuka adalah, "Bayangkan dirimu sepuluh tahun lagi. Di mana kamu tinggal? Apa yang kamu lakukan di pagi hari? Siapa orang-orang di sekitarmu? Apa yang membuatmu bangga?" Pertanyaan-pertanyaan ini mengajak siswa membangun gambaran yang utuh, bukan sekadar menjawab dengan satu kata. Seorang siswa mungkin berkata, "Aku tinggal di dekat sungai yang bersih. Setiap pagi aku mengajar anak-anak membaca. Aku bangga karena banyak orang yang sehat." Jawaban seperti ini jauh lebih hidup daripada sekadar "Aku ingin jadi guru."

Fase ini juga memberi ruang bagi siswa untuk membayangkan masa depan yang tidak tunggal. Dalam studi masa depan, sebagaimana telah kita bahas, masa depan selalu jamak. Ada masa depan yang mungkin, yang diinginkan, dan yang ditakuti. Siswa perlu diajak untuk melihat ketiganya secara jujur. Masa depan yang diinginkan memberi harapan, masa depan yang ditakuti memberi kewaspadaan, dan masa depan yang mungkin memberi kesadaran bahwa hidup menyimpan banyak kemungkinan. Guru dapat bertanya, "Apa yang kamu harapkan? Apa yang kamu takutkan? Menurutmu, apa yang mungkin terjadi?" Dengan cara ini, *visioning* tidak berubah menjadi pelamunan yang manis, melainkan menjadi latihan berpikir yang realistis.

Pada jenjang usia yang berbeda, *visioning* perlu disesuaikan. Anak usia dini mungkin hanya mampu membayangkan dirinya beberapa tahun ke depan, atau bahkan hanya "saat aku besar nanti." Mereka bisa menggambar, bermain peran, atau bercerita. Siswa sekolah menengah sudah mulai mampu membayangkan masa depan yang lebih jauh dan lebih abstrak, sehingga dapat diajak menulis narasi reflektif atau menyusun peta hidup. Sementara siswa SMA dapat menghubungkan bayangan masa depan dengan pilihan studi, karier, dan tanggung jawab sosial. Yang terpenting bukan seberapa jauh jarak waktu yang dibayangkan, melainkan seberapa hidup dan terhubung bayangan itu dengan pengalaman nyata siswa.

Peran guru dalam fase ini sangatlah penting. Guru bukan pemberi jawaban, melainkan penjaga ruang. Ia menciptakan suasana yang aman, di mana siswa merasa bebas membayangkan tanpa takut diejek atau dihakimi. Guru yang bijaksana tidak akan menertawakan jawaban siswa, meskipun terdengar sederhana. Ia juga tidak akan membandingkan bayangan siswa satu dengan yang lain. Sebab, bayangan

masa depan adalah wilayah pribadi yang menuntut penghormatan. Tugas guru hanyalah membantu siswa mengungkapkannya dengan lebih jernih, lebih jujur, dan lebih sadar.

Agar *visioning* tidak berhenti sebagai kata-kata, guru dapat meminta siswa menuangkannya dalam berbagai bentuk: tulisan, gambar, peta konsep, rekaman suara, atau benda simbolik. Bentuk ini nantinya akan menjadi titik rujukan pada fase-fase berikutnya. Ketika siswa mulai kehilangan arah, ia dapat kembali kepada bayangan yang telah ia tuangkan itu. Ia diingatkan bahwa dirinya sedang berjalan menuju sesuatu, bukan sekadar menjalani hari.

Fase *visioning* juga membuka ruang bagi nilai-nilai yang lebih dalam. Siswa tidak hanya bertanya "Aku ingin jadi apa?", tetapi juga "Aku ingin hidup untuk siapa?" Pertanyaan ini mendorong lahirnya kesadaran bahwa masa depan tidak hanya milik diri sendiri, tetapi juga menyangkut sesama dan dunia. Dalam konteks Islam, misalnya, *visioning* dapat diarahkan pada pertanyaan, "Hamba seperti apa yang ingin aku bawa pulang kepada Tuhanku?" Pertanyaan ini tidak mengurangi nilai akademik, justru memperdalamnya, karena belajar kemudian menjadi bagian dari perjalanan spiritual. Namun, model ini tetap terbuka bagi semua latar keyakinan; nilai-nilai yang mengisi *visioning* diserahkan kepada siswa dan komunitas belajarnya.

Dari fase *visioning* inilah seluruh siklus *Future-Self Contract Learning* bergerak. Bayangan masa depan yang telah dihidupkan akan diuji pada fase berikutnya, ketika siswa diajak membandingkan dirinya saat ini dengan dirinya yang ia bayangkan. Di sanalah akan terlihat seberapa jauh jarak yang harus ditempuh, dan apa saja yang perlu dipersiapkan. Tetapi sebelum melangkah ke sana, satu hal perlu ditegaskan: *visioning* bukanlah ramalan, melainkan sebuah tindakan berani untuk menatap ke depan. Dan keberanian menatap ke depan itulah yang menjadi langkah pertama dari setiap perubahan sejati.

Reality Gap Analysis

—✧—

Setelah siswa berhasil menghidupkan bayangan tentang dirinya di masa depan, langkah berikutnya bukanlah menyusun rencana, melainkan berhenti sejenak untuk membandingkan. Di sinilah fase *reality gap analysis* mengambil peran. Fase ini mengajak siswa melihat jarak antara dirinya yang sekarang dan dirinya yang ia bayangkan di masa depan. Jarak itu bukan untuk menakut-nakuti, juga bukan untuk membuat siswa merasa kecil. Ia justru menjadi peta yang menunjukkan apa yang perlu dipelajari, kebiasaan apa yang perlu diubah, dan dukungan apa yang perlu dicari. Tanpa fase ini, *visioning* hanya akan menjadi impian yang melayang-layang; dengan fase ini, impian itu mulai menyentuh tanah.

Nama *reality gap analysis* sengaja dipilih untuk menegaskan dua sisi yang harus dipertemukan: kenyataan dan harapan. Kenyataan merujuk pada kondisi siswa hari

ini—pengetahuan, keterampilan, sikap, kebiasaan, dan lingkungannya. Harapan merujuk pada bayangan masa depan yang telah dirumuskan pada fase sebelumnya. Di antara keduanya terbentang jarak. Jarak inilah yang menjadi bahan belajar. Sebab, dalam logika *Future-Self Contract Learning*, justru dari kesenjangan itulah pertanyaan-pertanyaan penting lahir: Apa yang sudah aku miliki? Apa yang belum aku kuasai? Apa yang bisa aku lakukan sekarang? Siapa yang bisa membantuku?

Pertanyaan-pertanyaan itu sederhana, tetapi kekuatannya besar. Ia mengubah masa depan dari sekadar gambar indah menjadi cermin yang jujur. Siswa yang membayangkan dirinya sebagai petani modern, misalnya, akan mulai memeriksa: Apakah aku sudah tahu cara merawat tanah? Apakah aku paham cuaca dan musim? Apakah aku bisa menghitung biaya dan hasil panen? Dari pemeriksaan ini, siswa tidak hanya menemukan kekurangannya, tetapi juga menemukan bahwa kekurangan itu bukanlah aib. Ia adalah titik berangkat. Ini sejalan dengan prinsip *growth mindset* yang telah dibahas sebelumnya: ketidakmampuan hari ini bukanlah identitas, melainkan kondisi sementara yang bisa diubah melalui usaha dan strategi (Dweck, 2006).

Dalam praktiknya, *reality gap analysis* dapat dilakukan dengan berbagai cara. Pada siswa yang lebih muda, guru dapat meminta mereka menggambar dua kolom: satu kolom berisi gambar dirinya sekarang, satu kolom lagi berisi gambar dirinya di masa depan. Lalu, guru mengajak siswa menyebutkan apa yang berbeda di antara keduanya. Pada siswa yang lebih besar, guru dapat memakai tabel reflektif yang berisi pertanyaan: Apa yang sudah kumiliki? Apa yang masih kurang? Apa yang perlu kupelajari? Siapa yang bisa membantuku? Siswa dapat mengisinya secara tertulis, lalu mendiskusikannya dalam kelompok kecil. Yang terpenting bukanlah bentuk tabelnya, melainkan proses jujur yang terjadi ketika siswa menatap dirinya dan masa depannya secara berdampingan.

Fase ini juga membuka ruang bagi siswa untuk mengenali kekuatan yang sudah dimilikinya. Sering kali, ketika diminta membandingkan diri dengan masa depannya, siswa hanya melihat kekurangan. Guru yang bijaksana akan mengimbangi dengan mengajak siswa menyebutkan apa yang sudah ada: bakat, hobi, pengalaman, orang-orang yang mendukung, dan nilai-nilai yang ia pegang. Pengakuan terhadap kekuatan ini penting agar siswa tidak tenggelam dalam rasa tidak mampu. Sebab, *reality gap analysis* bukanlah pengadilan, melainkan pemetaan. Ia harus berakhir dengan kesadaran bahwa meskipun ada jarak, ada juga modal untuk menempuhnya.

Peran guru dalam fase ini sangat menuntut kepekaan. Guru harus mampu menjaga keseimbangan antara kejujuran dan harapan. Jika guru terlalu keras menyoroti kekurangan siswa, fase ini akan melukai. Jika guru terlalu lembut dan hanya memuji, fase ini kehilangan fungsinya. Guru yang baik adalah guru yang mampu berkata dengan jujur tetapi tetap menguatkan: "Kamu belum bisa sekarang, dan itu wajar. Mari kita lihat apa yang bisa dilakukan." Kalimat ini mengakui kenyataan tanpa menghakimi, dan membuka jalan bagi tindakan.

Fase *reality gap analysis* juga memiliki dimensi sosial. Kesenjangan antara diri sekarang dan masa depan tidak hanya menyangkut kemampuan pribadi, tetapi juga lingkungan. Seorang siswa yang bercita-cita menjadi dokter mungkin menyadari bahwa di desanya tidak ada akses internet untuk belajar daring. Seorang siswa yang ingin menjadi petani modern mungkin menyadari bahwa keluarganya tidak memiliki cukup modal. Pengakuan terhadap hambatan-hambatan ini jangan dijadikan alasan untuk menyerah. Sebaliknya, ia harus dijadikan bahan untuk menyusun strategi. Siswa belajar bahwa masa depan tidak dibangun sendirian. Ia membutuhkan dukungan, dan mengakui kebutuhan itu adalah tanda kedewasaan, bukan kelemahan.

Dengan berakhirnya fase ini, siswa telah memiliki gambaran yang lebih lengkap tentang dirinya: ke mana ia ingin pergi, di mana ia berdiri, dan apa yang ada di antara keduanya. Namun, gambaran itu masih statis. Ia belum diuji oleh perubahan, belum diperhadapkan dengan konsekuensi, dan belum dipaksa untuk memilih. Di sinilah fase berikutnya, *time simulation lab*, akan mengambil peran. Jika *reality gap analysis* adalah peta, maka *time simulation lab* adalah latihan menempuh peta itu dalam pikiran. Siswa akan diajak membayangkan berbagai jalan, menimbang akibat, dan merasakan bahwa setiap pilihan hari ini memiliki bayangan di masa depan. Dari sanalah kesadaran antisipatif mulai tumbuh, dan kontrak belajar menjadi sesuatu yang sungguh-sungguh disadari, bukan sekadar ditulis.

Time Simulation Lab

—✧—

Setelah siswa mengenali jarak antara dirinya hari ini dan dirinya di masa depan, ia perlu belajar bahwa jarak itu tidak akan tertutup dengan sendirinya. Setiap pilihan yang ia ambil hari ini—belajar atau menunda, tekun atau menyerah, jujur atau mencari jalan pintas—akan menentukan seberapa dekat atau seberapa jauh ia dari bayangan masa depannya. Fase *time simulation lab* hadir untuk melatih kesadaran semacam ini. Namanya memang terdengar seperti ruang laboratorium, tetapi yang ia maksud bukanlah ruangan berisi alat-alat canggih. Ia adalah latihan pikiran dan perasaan untuk mengalami, secara sadar, bagaimana keputusan-keputusan hari ini membentuk wajah hari esok.

Dalam psikologi, kemampuan untuk membayangkan akibat jangka panjang dari sebuah pilihan disebut *episodic future thinking* atau berpikir tentang masa depan dalam bentuk skenario yang hidup. Atance dan O'Neill (2001) menjelaskan bahwa manusia tidak hanya mampu memikirkan masa depan secara abstrak, tetapi juga mampu "mengunjunginya" dalam imajinasi: membayangkan suasana, peristiwa, bahkan perasaan yang mungkin terjadi. Justru di sinilah letak kekuatan *time simulation lab*. Ia tidak hanya bertanya "Apa akibatnya kalau kamu malas belajar?",

tetapi mengajak siswa masuk ke dalam akibat itu. Ia bertanya: "Bayangkan sepuluh tahun lagi, ketika kamu harus melamar pekerjaan. Apa yang kamu rasakan jika ternyata kamu tidak punya keterampilan apa pun? Apa yang kamu lihat di sekitarmu? Siapa yang terdampak?"

Pertanyaan semacam ini bukan untuk menakut-nakuti. Banyak orang keliru memahami simulasi masa depan sebagai alat untuk menanamkan rasa takut. Padahal, dalam kerangka *Future-Self Contract Learning*, fase ini dirancang justru untuk memperluas kesadaran, bukan untuk menyempitkannya menjadi ketakutan. Siswa yang hanya diajar dengan ancaman akan cenderung cemas dan menghindar. Tetapi siswa yang diajak melihat berbagai skenario secara jernih akan merasa lebih mampu, karena ia tahu bahwa masa depan memiliki banyak cabang, dan ia masih punya kuasa untuk memilih. Fokusnya bukan pada hukuman, melainkan pada pilihan. Guru tidak berkata, "Kalau kamu tidak belajar, hidupmu hancur," tetapi bertanya, "Kalau kamu memilih jalan ini, apa yang mungkin terjadi? Ada jalan lainkah? Apa akibatnya untuk dirimu dan orang-orang di sekitarmu?"

Dalam praktiknya, *time simulation lab* dapat dilakukan dengan cara yang sangat sederhana. Guru menyajikan sebuah cerita pendek atau kasus nyata yang mengandung dilema. Misalnya, seorang anak yang bercita-cita menjadi petani modern, tetapi ia lebih suka menghabiskan waktunya bermain daripada belajar tentang tanaman. Siswa diajak masuk ke dalam tokoh itu, lalu diajak membayangkan tiga kemungkinan: jika ia terus bermalas-malasan, jika ia mulai belajar dengan tekun, dan jika ia belajar tetapi tidak sabar. Untuk setiap skenario, siswa menuliskan apa yang mungkin terjadi lima tahun kemudian. Kegiatan ini memungkinkan siswa melihat sendiri bahwa pilihan-pilihan kecil hari ini memiliki wajah yang berbeda di masa depan.

Yang tidak kalah penting adalah memberi ruang bagi siswa untuk merasakan, bukan hanya berpikir. Masa depan bukan sekadar soal logika; ia juga menyentuh emosi. Siswa yang membayangkan dirinya berhasil bukan hanya tahu bahwa belajar itu baik, tetapi juga merasakan kebanggaan dan kelegaan. Siswa yang membayangkan dirinya gagal bukan hanya tahu bahwa menunda itu buruk, tetapi juga merasakan penyesalan. Emosi semacam ini, bila dikelola dengan sehat, akan memperkuat motivasi. Sebagaimana ditegaskan oleh Oyserman dan rekan-rekannya, *possible selves* yang hidup adalah yang disertai bayangan emosional yang nyata (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006). Maka, *time simulation lab* bukan hanya latihan kognitif; ia juga latihan hati.

Guru perlu menjaga agar simulasi ini tidak berubah menjadi pengalaman yang membebani. Siswa yang sedang mengalami tekanan berat di rumah atau hidup dalam ketidakpastian mungkin akan merasa terancam jika simulasi terlalu mencekam. Karena itu, penting untuk selalu menutup setiap simulasi dengan ruang harapan. Setelah siswa melihat akibat buruk dari satu pilihan, guru harus

mengajak mereka melihat bahwa masih ada pilihan lain, masih ada waktu, dan masih ada dukungan. Masa depan tidak pernah tertutup rapat. Selalu ada celah untuk berubah. Inilah yang membedakan *time simulation lab* dari sekadar menebar ketakutan: ia jujur tentang konsekuensi, tetapi juga jujur tentang kemungkinan perbaikan.

Fase ini juga melatih siswa untuk melihat relasi antara dirinya dan orang lain. Ketika seorang siswa membayangkan masa depannya, ia tidak hanya membayangkan dirinya seorang diri. Ia membayangkan orang tua, saudara, tetangga, dan masyarakat. Ia mulai menyadari bahwa pilihannya tidak hanya berdampak pada dirinya. Seorang siswa yang bercita-cita menjadi bidan desa akan melihat bahwa kemalasannya hari ini bukan hanya merugikan dirinya, tetapi juga perempuan-perempuan yang kelak membutuhkan pertolongannya. Kesadaran relasional ini penting karena mendidik siswa untuk berpikir tidak hanya tentang kepentingan pribadi, tetapi juga tentang kebaikan bersama. Di sinilah dimensi moral dari model ini mulai muncul.

Dari fase *time simulation lab*, siswa membawa pulang sesuatu yang tidak bisa diberikan oleh hafalan materi: kesadaran bahwa hari ini dan hari esok saling terikat. Ia tidak lagi memandang tugas sekolah sebagai beban yang terpisah dari hidupnya. Ia mulai melihat bahwa setiap jam belajar, setiap kebiasaan kecil, dan setiap keputusan jujur adalah bagian dari rancangan masa depannya. Kesadaran inilah yang akan mengantarnya pada fase berikutnya: menyusun kontrak belajar. Sebab, hanya siswa yang telah merasakan kaitan antara pilihan dan masa depan yang dapat menulis janji dengan sungguh-sungguh. Dan hanya janji yang lahir dari kesadaran semacam itu yang akan bertahan ketika semangat sedang turun dan godaan sedang naik. Dengan demikian, *time simulation lab* bukan sekadar latihan berpikir; ia adalah ruang persemaian komitmen. Komitmen itulah yang akan dituangkan dalam *learning contract* pada fase keempat.

Learning Contract

—✧—

Kesadaran yang lahir dari *time simulation lab* belum cukup untuk mengubah hidup. Ia baru menjadi nyala awal. Agar nyala itu tidak padam, ia perlu diikat dalam bentuk yang lebih nyata, lebih terstruktur, dan lebih mengikat. Di sinilah fase *learning contract* menemukan tempatnya. Fase ini adalah jembatan antara melihat masa depan dan menjalani langkah menuju ke sana. Ia mengubah kesadaran menjadi komitmen, dan komitmen menjadi rencana yang dapat dipantau. Tanpa fase ini, seluruh proses sebelumnya hanya akan menjadi pengalaman haru yang berlalu; dengan fase ini, pengalaman itu menjadi perjanjian yang ditindaklanjuti.

Kata "kontrak" dalam *Future-Self Contract Learning* sengaja dipilih untuk menunjukkan kesungguhan. Kontrak bukan sekadar catatan harapan. Ia adalah

pernyataan kesanggupan yang dibuat siswa untuk dirinya sendiri, disaksikan oleh guru, dan kelak dipertanggungjawabkan di hadapan orang lain. Namun, kontrak ini bukanlah perjanjian hukum yang menuntut sanksi. Ia lebih dekat pada apa yang disebut sebagai komitmen personal—sebuah ikrar yang lahir dari kesadaran, bukan dari tekanan. Deci dan Ryan (2000) mengingatkan bahwa komitmen yang tumbuh dari otonomi jauh lebih kuat daripada yang dipaksakan dari luar. Siswa yang menandatangani kontraknya sendiri, dengan kata-katanya sendiri, sedang menyatakan bahwa ia adalah pemilik dari proses belajarnya. Di situlah letak kekuatan pendidikannya.

Dalam pandangan psikologi, *learning contract* dapat dipahami sebagai bentuk penerapan dari *implementation intentions* yang telah dibahas pada bab sebelumnya. Gollwitzer (1999) menunjukkan bahwa niat yang diikat pada situasi dan tindakan yang jelas akan lebih mudah diwujudkan. Maka, kontrak yang baik bukanlah kontrak yang hanya berisi tujuan besar, tetapi kontrak yang merinci langkah-langkah kecil yang akan dilakukan. Seorang siswa yang hanya menulis, "Aku ingin menjadi petani modern," belum cukup terikat. Tetapi jika ia menulis, "Jika aku pulang sekolah, maka aku akan menyiram tanaman dan mencatat pertumbuhannya selama sepuluh menit setiap hari," maka ia telah menyusun rencana yang dapat dijalankan dan dipantau. Kalimat "jika-maka" semacam ini sederhana, tetapi memiliki kekuatan psikologis yang besar.

Bentuk *learning contract* tidak harus seragam. Pada siswa usia dini, kontrak bisa berupa gambar yang menunjukkan satu kebiasaan baik yang ingin dilakukan. Pada siswa sekolah menengah, kontrak bisa berbentuk lembar sederhana yang memuat tujuan, alasan, langkah mingguan, dan rencana mengatasi hambatan. Pada siswa yang lebih dewasa, kontrak bisa menjadi tulisan reflektif yang lebih panjang, bahkan mencakup pertanyaan tentang nilai dan makna hidup. Yang penting bukan mewahnya bentuk, melainkan hidupnya isi. Sebuah kontrak yang ditulis tangan dengan jujur di kertas bekas jauh lebih bernilai daripada kontrak digital yang indah tetapi kosong.

Guru memegang peran penting dalam membimbing penulisan kontrak ini. Banyak siswa yang belum terbiasa merumuskan rencana akan merasa bingung. Mereka cenderung menulis hal-hal yang terlalu umum: "Aku akan belajar lebih giat", "Aku akan lebih rajin", atau "Aku akan menjadi orang baik". Guru perlu membantu siswa memecah kalimat-kalimat besar itu menjadi langkah-langkah kecil yang dapat diamati. Pertanyaannya bukan, "Apa cita-citamu?", melainkan, "Apa satu hal kecil yang bisa kamu lakukan minggu ini untuk mendekatkan dirimu ke sana?" Dengan pertanyaan ini, siswa diajak berpikir secara konkret dan tidak tenggelam dalam kata-kata yang indah tetapi hampa.

Kesalahan yang harus dihindari dalam fase ini adalah menjadikan kontrak sebagai formalitas. Di banyak sekolah, siswa terbiasa menulis janji atau target

karena diminta guru, lalu melupakannya begitu kertas dikumpulkan. Kontrak semacam itu tidak lebih dari tugas administratif. Padahal, dalam *Future-Self Contract Learning*, kontrak adalah dokumen hidup. Ia harus ditinjau secara berkala, diubah bila perlu, dan dijadikan bahan refleksi. Siswa perlu merasakan bahwa kontraknya benar-benar dibaca, diperhatikan, dan diperjuangkan. Karena itu, guru sebaiknya tidak menumpuk kontrak di meja dan menilainya seperti tugas biasa. Sebaliknya, kontrak disimpan oleh siswa, atau difoto, atau ditempel di tempat yang terlihat, agar ia menjadi pengingat yang terus hadir.

Tidak kalah penting adalah memberi ruang untuk revisi. Masa depan bukanlah sesuatu yang tetap, dan hidup siswa pun terus berubah. Kontrak yang dibuat pada awal semester mungkin tidak lagi sesuai pada pertengahan semester. Ini bukan kegagalan, melainkan kewajaran. *Future-Self Contract Learning* justru menekankan bahwa revisi adalah bagian dari belajar. Ketika siswa menyadari bahwa rencananya terlalu berat, terlalu ringan, atau tidak relevan lagi, ia sedang belajar menilai diri dan menyesuaikan langkah. Kemampuan untuk merevisi rencana tanpa menyerah adalah salah satu kompetensi terpenting dalam hidup. Maka, guru harus memandang revisi sebagai tanda pertumbuhan, bukan tanda kemalasan.

Fase *learning contract* juga memiliki dimensi sosial. Kontrak akan lebih bermakna jika disaksikan dan didukung oleh orang lain. Siswa dapat membacakan kontraknya di hadapan teman-temannya, menunjukkannya kepada orang tua, atau meminta guru dan sahabatnya menjadi saksi. Kehadiran saksi bukan untuk menghakimi, tetapi untuk memperkuat. Sebagaimana dalam banyak tradisi, janji yang diucapkan di hadapan orang lain memiliki kekuatan yang lebih besar daripada janji yang hanya disimpan dalam hati. Siswa merasa bahwa ia tidak berjalan sendirian. Ada yang tahu, ada yang peduli, dan ada yang akan bertanya: "Bagaimana perkembangan kontrakmu?"

Dengan berakhirnya fase *learning contract*, siswa telah melengkapi perjalanan dari membayangkan, memeriksa, menguji, hingga berkomitmen. Namun, komitmen yang berhenti pada kata-kata akan sia-sia. Ia harus diwujudkan dalam kerja nyata. Di sinilah fase berikutnya, *legacy project*, memainkan perannya. Sebab, kontrak bukanlah tujuan akhir; ia hanyalah peta. Dan peta hanya bermakna ketika ia dipakai untuk berjalan. Perjalanan itu akan membawa siswa untuk tidak hanya merencanakan, tetapi juga menghasilkan sesuatu yang nyata—sesuatu yang kelak dapat ia persembahkan sebagai warisan bagi dirinya, sekolahnya, dan masyarakatnya. Dengan demikian, satu fase menutup untuk membuka fase yang lain, dan seluruh siklus terus bergerak.

—✧—

Legacy Project

Kontrak yang telah dibuat adalah peta. Namun, peta tidak akan berarti apa-apa jika tidak ada perjalanan nyata. Fase *legacy project* adalah bagian dari siklus yang membawa siswa dari komitmen menuju kerja. Ia adalah wujud dari niat yang telah diikat; bukan sekadar tugas untuk dinilai, melainkan karya yang harus meninggalkan bekas. Kata *legacy* sengaja dipilih karena mengandung makna warisan. Dalam fase ini, siswa tidak hanya mengerjakan proyek untuk dirinya sendiri, tetapi juga untuk orang lain—adik kelas, masyarakat, lingkungan, atau generasi yang akan datang. Inilah yang membedakan *legacy project* dari proyek biasa: ia berorientasi pada kebermanfaatan jangka panjang.

Dalam pendidikan berbasis proyek pada umumnya, siswa diminta menghasilkan karya. Itu baik. Tetapi karya itu sering kali berhenti setelah dinilai. Ia dipajang, difoto, lalu disimpan. *Legacy project* ingin melampaui siklus itu. Ia menuntut siswa bertanya: "Siapa yang akan memakai karyaku setelah ini? Siapa yang akan terbantu? Apa yang akan terjadi pada karyaku lima tahun lagi?" Pertanyaan-pertanyaan inilah yang membuat proyek menjadi hidup. Seorang siswa yang membuat poster tentang kebersihan sungai, misalnya, tidak cukup menyerahkan posternya kepada guru. Ia harus memikirkan di mana poster itu akan dipasang, siapa yang akan membaca, dan pesan apa yang diharapkan berubah setelah orang melihatnya.

Bentuk *legacy project* sangat beragam. Ia dapat berupa karya fisik, seperti alat penyaring air sederhana, kebun kecil, buku kumpulan cerita, peta desa, atau mural ajakan menjaga lingkungan. Ia juga dapat berupa karya nonfisik, seperti program membaca untuk adik kelas, kegiatan bersih-bersih sungai, atau pelatihan sederhana bagi orang tua. Yang penting bukan besar kecilnya proyek, melainkan arahnya: proyek itu harus lahir dari kontrak siswa, dikerjakan dengan kesungguhan, dan diarahkan untuk memberi manfaat bagi orang lain. Bahkan proyek yang sangat sederhana, seperti menanam satu pohon dan merawatnya, dapat menjadi *legacy* jika dirawat dengan niat jangka panjang.

Fase ini juga melatih ketekunan. Banyak proyek gagal bukan karena tidak memiliki ide, tetapi karena tidak dikerjakan sampai selesai. Dengan menempatkan proyek sebagai bagian dari kontrak, siswa belajar bahwa rencana yang baik harus diikuti oleh kerja yang setia. Guru dapat membantu dengan memecah proyek ke dalam langkah-langkah mingguan, sehingga siswa tidak merasa kewalahan. Alih-alih menuntut proyek selesai dalam semalam, guru membimbing siswa untuk mencatat apa yang telah dilakukan, apa yang sulit, dan apa yang akan diperbaiki. Di sinilah nilai proses lebih penting daripada hasil akhir yang sempurna. Siswa yang menyelesaikan proyek sederhana dengan jujur jauh lebih bernilai daripada siswa yang menghasilkan karya megah dengan bantuan berlebihan.

Guru juga perlu menjaga agar *legacy project* tetap berpijak pada konteks. Tidak semua sekolah memiliki fasilitas yang sama. Di sekolah yang serba lengkap, siswa

mungkin bisa membuat video dokumenter atau proyek digital. Di sekolah yang serba terbatas, siswa bisa membuat kompos, membersihkan halaman, atau menulis cerita rakyat yang hampir punah. Justru di sekolah-sekolah kecil, *legacy project* sering menemukan bentuknya yang paling tulus, karena ia lahir dari kebutuhan nyata, bukan dari tuntutan kurikulum. Guru yang bijaksana tidak akan memaksakan standar yang tidak masuk akal. Ia akan bertanya: "Apa yang bisa kita buat dari apa yang ada di sekitar kita? Siapa yang akan terbantu?"

Legacy project juga membuka ruang bagi keterlibatan orang tua dan masyarakat. Siswa dapat mewawancarai tokoh setempat, meminta nasihat dari petani, atau mengajak orang tua melihat hasil karyanya. Dengan cara ini, sekolah tidak menjadi menara gading yang terpisah dari kehidupan. Ia menjadi bagian dari kampung, dari lingkungan, dari masyarakat. Orang tua yang melihat anaknya menanam pohon, membuat poster, atau mengajari adik kelas membaca akan merasakan bahwa sekolah sedang mendidik, bukan sekadar menggugurkan kewajiban. Keterlibatan semacam ini juga memperkuat rasa memiliki terhadap proyek. Sebuah pohon yang ditanam bersama akan lebih mungkin dirawat daripada pohon yang ditanam seorang diri.

Penting untuk diingat bahwa *legacy project* tidak boleh menjadi beban yang menindas. Jika proyek terlalu besar, siswa akan lelah dan kehilangan makna. Jika proyek terlalu sulit, siswa akan frustrasi dan mencari jalan pintas. Maka, proyek harus disesuaikan dengan usia, kemampuan, dan kondisi siswa. Pada jenjang yang lebih rendah, proyek cukup berupa karya sederhana yang bermakna. Pada jenjang yang lebih tinggi, proyek dapat dibuat lebih kompleks. Yang utama adalah siswa mengalami sendiri bahwa belajar tidak berhenti pada kata-kata, tetapi berlanjut pada karya. Ia harus merasakan bahwa hidup ini bukan hanya tentang menerima, tetapi juga tentang memberi. Dari situlah ia belajar bahwa keberhasilan sejati bukan diukur dari seberapa banyak yang ia dapatkan, tetapi dari seberapa banyak yang ia tinggalkan.

Dengan selesainya *legacy project*, perjalanan belum berakhir. Justru pada titik inilah fase berikutnya menjadi sangat penting: siswa harus mempertanggungjawabkan apa yang telah ia kerjakan. Ia tidak boleh berhenti pada menyelesaikan karya, sebab karya yang tidak dipertanggungjawabkan akan mudah menjadi sekadar barang mati. Dalam fase terakhir, *future defense*, siswa akan berdiri di hadapan orang lain dan menjelaskan mengapa karyanya penting, apa yang telah ia pelajari, dan bagaimana karyanya berhubungan dengan masa depannya. Di sanalah seluruh rangkaian akan menemukan puncaknya: bukan pada nilai, tetapi pada keberanian untuk berkata, "Inilah yang telah kulakukan, dan inilah arah hidupku." Dengan begitu, belajar tidak hanya menjadi urusan pribadi, tetapi juga urusan bersama. Ia menjadi kesaksian.

Future Defense

—✧—

Perjalanan yang dimulai dari membayangkan masa depan, memeriksa kesenjangan, menguji konsekuensi, menyusun kontrak, dan mengerjakan proyek akhirnya sampai pada titik pertanggungjawaban. Fase terakhir dari siklus *Future-Self Contract Learning* ini disebut *future defense*. Di sinilah siswa berdiri, bukan untuk menerima nilai semata, melainkan untuk mempertanggungjawabkan apa yang telah ia pilih, ia rencanakan, dan ia kerjakan. Fase ini sengaja menempatkan siswa dalam posisi yang berbeda dari biasanya. Ia bukan sekadar mengumpulkan tugas atau memajang karya. Ia menjelaskan, meyakinkan, dan membela relevansi karyanya bagi masa depan dirinya dan orang lain.

Nama *future defense* dipinjam dari tradisi ujian pertahanan akademik, seperti sidang skripsi atau tesis. Namun, maknanya di sini lebih luas. Siswa tidak sedang diuji untuk membuktikan bahwa ia pandai, melainkan untuk menunjukkan bahwa ia telah belajar dengan kesadaran. Ia harus mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang lahir dari proses, bukan sekadar menghafal jawaban. Guru, teman, orang tua, atau tokoh masyarakat yang hadir bertanya bukan untuk menjatuhkan, melainkan untuk mendorong siswa menyelami lebih dalam apa yang telah ia lakukan. Suasana sidang ini, meskipun tetap dijaga sederhana dan ramah, harus cukup serius untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab.

Dalam praktiknya, *future defense* dapat berbentuk presentasi lisan, pameran karya, atau percakapan singkat. Siswa menceritakan: apa bayangan masa depannya, apa yang ia temukan saat membandingkan dirinya dengan bayangan itu, pilihan-pilihan apa yang ia hadapi dalam proyeknya, dan mengapa karyanya layak untuk diwariskan. Setelah itu, panel atau teman-temannya bertanya. Pertanyaan-pertanyaan yang baik adalah yang menyentuh proses, bukan sekadar hasil: "Apa bagian tersulit dari proyekmu?" "Apa yang kamu ubah setelah gagal pertama?" "Kalau kamu mengulang dari awal, apa yang akan kamu lakukan berbeda?" "Apa gunanya karyamu sepuluh tahun lagi?" Pertanyaan seperti ini menuntut siswa untuk berpikir ulang, menghubungkan, dan mengambil makna.

Salah satu kekuatan *future defense* adalah kemampuannya untuk membuka keaslian. Siswa yang benar-benar mengerjakan proyeknya sendiri akan mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan proses dengan lancar. Sebaliknya, siswa yang karyanya dibuat oleh orang lain atau oleh kecerdasan buatan biasanya akan kesulitan menjelaskan detail-detail kecil. Maka, *future defense* bukan hanya alat untuk menilai hasil, tetapi juga untuk merawat kejujuran akademik. Ia menutup celah jalan pintas dengan cara yang lebih manusiawi: bukan dengan pengawasan ketat, tetapi dengan percakapan yang menuntut pengalaman nyata. Seorang siswa tidak dapat berpura-pura memahami apa yang tidak pernah ia sentuh.

Namun, *future defense* tidak boleh berubah menjadi ajang penghakiman. Guru dan panel harus menjaga suasana agar tetap menghormati martabat siswa. Karya

yang sederhana, jika dijelaskan dengan jujur dan reflektif, harus dihargai sama tingginya dengan karya yang megah tetapi dangkal. Di sinilah penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian yang akan dibahas pada bagian berikutnya menjadi penting. *Future defense* menilai bukan hanya apa yang tampak, tetapi juga apa yang terjadi di dalam diri siswa: bagaimana ia berpikir, bagaimana ia berubah, dan bagaimana ia memaknai belajarnya. Dengan demikian, fase ini bukanlah akhir yang menghakimi, melainkan puncak yang meneguhkan.

Fase ini juga melatih keberanian berbicara dan kemampuan mendengarkan. Siswa belajar menyusun argumen, menata bahasa, dan mengungkapkan gagasannya di hadapan orang lain. Ia juga belajar menerima pertanyaan, menimbang kritik, dan menjawab dengan lapang dada. Kemampuan-kemampuan ini tidak kalah penting daripada penguasaan materi. Di dunia yang semakin menuntut kolaborasi dan komunikasi, siswa yang terbiasa menjelaskan dan mempertahankan gagasannya akan lebih siap. Ia tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga penyampai makna.

Bagi guru, *future defense* adalah momen untuk melihat ke belakang dan menilai sejauh mana model ini bekerja. Ia tidak hanya menilai siswa, tetapi juga menilai dirinya sendiri: apakah bimbingannya cukup? Apakah pertanyaannya membuka, bukan menutup? Apakah suasana belajarnya menumbuhkan keberanian atau justru ketakutan? Dengan mendengarkan siswa menjelaskan perjalanannya, guru memperoleh umpan balik yang jujur tentang seluruh proses. Maka, *future defense* juga menjadi ruang refleksi bersama: siswa dan guru sama-sama belajar.

Setelah *future defense* selesai, siklus tidak berhenti. Siswa kembali ke awal, tetapi dengan kesadaran yang lebih dalam. Ia meninjau kembali bayangan masa depannya, memperbarui kontraknya, dan memulai siklus baru. Inilah keindahan model ini: ia tidak mengenal akhir yang beku. Ia terus berputar, sebagaimana hidup yang terus berjalan. Setiap siklus mungkin menghasilkan kesimpulan yang berbeda, dan itu wajar. Sebab, sebagaimana telah ditegaskan sejak awal, masa depan bukanlah sesuatu yang telah selesai. Ia selalu terbuka untuk direvisi. Dan justru karena terbuka itulah manusia belajar.

Dengan lengkapnya uraian enam fase ini, kita telah memiliki gambaran menyeluruh tentang bagaimana *Future-Self Contract Learning* bekerja. Namun, sebuah model tidak hidup hanya dari fase-fasenya. Ia juga memerlukan prinsip-prinsip yang menjaga rohnya, serta pemahaman tentang bagaimana menyesuaikannya dengan keberagaman siswa dan konteks. Bab berikutnya akan menguraikan prinsip-prinsip dasar model ini—sebuah pembahasan yang akan menjadi pegangan bagi siapa pun yang ingin menerapkannya dengan setia, tetapi tetap luwes. Karena pada akhirnya, model ini bukanlah mesin yang harus dijalankan secara mekanis. Ia adalah undangan untuk mendidik dengan penuh kesadaran, dari masa depan yang kita bayangkan hingga masa kini yang kita jalani.

BAB 8
PRINSIP-PRINSIP DASAR MODEL

Sebuah model pembelajaran tidak cukup hanya memiliki tahapan. Ia juga memerlukan prinsip-prinsip yang menjadi roh dari setiap tahapannya. Tanpa prinsip, fase-fase dalam *Future-Self Contract Learning* akan merosot menjadi sekadar urutan kegiatan: menggambar, menulis, berdiskusi, membuat proyek, lalu presentasi. Semua itu bisa dilakukan tanpa mengubah apa pun dalam cara pandang siswa terhadap belajar dan masa depannya. Prinsip-prinsip inilah yang menjaga agar model ini tidak kehilangan arah. Ia menjadi penanda mengapa setiap fase dihadirkan, nilai apa yang harus dijaga, dan sikap batin seperti apa yang seharusnya tumbuh.

Prinsip-prinsip dasar ini lahir dari pergulatan dengan dua godaan besar yang telah kita bahas pada bab-bab awal: godaan untuk menjadikan pendidikan sebagai mesin nilai dan godaan untuk menjadikan masa depan sebagai slogan. Prinsip-prinsip ini mencoba melawan kedua godaan itu dengan menegaskan beberapa hal yang sering kali dianggap biasa, padahal sebenarnya menentukan. Masa depan, misalnya, tidak boleh hanya menjadi tujuan yang disebut di akhir pembelajaran; ia harus menjadi titik awal yang menggerakkan seluruh proses. Kontrak tidak boleh menjadi kertas mati; ia harus menjadi instrumen hidup yang menemani siswa tumbuh. Revisi tidak boleh dipandang sebagai kegagalan; ia adalah tanda bahwa siswa sedang berpikir. Karya tidak boleh berhenti pada nilai; ia harus mewariskan sesuatu. Dan penilaian tidak boleh berhenti pada hasil akhir; ia harus menjangkau pertumbuhan dan keaslian.

Bab ini akan menguraikan kelima prinsip tersebut satu per satu. Uraian ini tidak dimaksudkan sebagai aturan kaku, melainkan sebagai pegangan bagi guru dan siswa. Dalam praktiknya, prinsip-prinsip ini dapat diwujudkan secara berbeda-beda sesuai konteks. Yang penting bukan keseragaman bentuknya, melainkan kesetiaan pada arahnya. Sebab, sebagaimana air yang tetap setia pada sifatnya meskipun mengalir melalui berbagai bentuk wadah, prinsip-prinsip ini juga harus tetap hidup meskipun model ini dijalankan di tempat dan waktu yang berbeda.

Masa Depan sebagai Titik Awal

Prinsip pertama sekaligus yang paling mendasar adalah bahwa masa depan harus dijadikan titik awal, bukan sekadar tujuan akhir. Inilah yang membedakan *Future-Self Contract Learning* dari banyak praktik pembelajaran yang lain. Di banyak sekolah,

masa depan hanya hadir sebagai kalimat penutup: "Setelah mempelajari materi ini, kamu akan siap menghadapi masa depan." Kalimat itu baik, tetapi terlalu lemah. Ia menempatkan masa depan di ujung proses, sehingga tidak berpengaruh besar terhadap cara siswa belajar hari ini. Masa depan menjadi semacam cakrawala yang indah tetapi jauh, tidak benar-benar menyentuh keputusan belajar.

Future-Self Contract Learning membalik logika itu. Masa depan dihadirkan sejak awal sebagai pertanyaan yang membuka proses belajar: "Kamu ingin menjadi siapa? Dari masa depanmu itu, apa yang perlu kamu pelajari sekarang?" Dengan cara ini, masa depan tidak lagi menjadi tujuan yang ditunggu, melainkan menjadi sumber yang mengalirkan makna ke dalam setiap langkah. Siswa tidak belajar untuk masa depan, tetapi belajar *dari* masa depan. Ia memakai bayangan tentang dirinya yang akan datang sebagai kompas untuk menentukan arah hari ini. Inilah yang dimaksud dengan menjadikan masa depan sebagai titik awal.

Konsekuensi dari prinsip ini sangat besar. Jika masa depan menjadi titik awal, maka urutan pembelajaran berubah. Guru tidak lagi memulai dengan menyampaikan materi, lalu memberi tahu relevansinya. Sebaliknya, guru memulai dengan mengajak siswa menyentuh masa depannya, lalu dari situlah materi pelajaran dicari dan dipelajari. Misalnya, sebelum masuk ke topik pencemaran air, guru mengajak siswa membayangkan sumber air di kampungnya dua puluh tahun lagi. Dari bayangan itu, siswa bertanya: "Apa yang harus kupelajari agar air tetap bersih?" Pertanyaan ini kemudian mengantarkan mereka pada materi tentang ekosistem, kimia air, atau pengelolaan lingkungan. Materi tidak lagi datang dari luar sebagai titipan kurikulum semata, tetapi lahir dari kebutuhan siswa untuk menjawab pertanyaan yang ia rasakan sendiri.

Prinsip ini juga menuntut guru untuk menahan diri. Banyak guru terbiasa memberi tahu siswa apa yang penting, apa yang harus dipelajari, dan apa yang akan berguna. Tentu saja bimbingan guru tetap diperlukan. Tetapi jika guru selalu memberi tahu, siswa tidak akan pernah belajar bertanya. Ia akan tetap menjadi penerima yang pasif. Menjadikan masa depan sebagai titik awal berarti memberi ruang bagi siswa untuk bertanya terlebih dahulu, untuk menyadari kebutuhannya sendiri. Guru bertugas menjaga agar pertanyaan-pertanyaan itu tidak kehilangan arah, tetapi bukan untuk menjawabnya terlalu cepat. Sebab, justru dalam proses mencari jawaban itulah belajar yang sesungguhnya terjadi.

Lebih jauh lagi, prinsip ini mengubah kedudukan masa depan dari sesuatu yang menakutkan menjadi sesuatu yang memberdayakan. Selama ini, banyak siswa merasa bahwa masa depan adalah bayang-bayang yang mengintimidasi: nilai harus bagus, pekerjaan harus mapan, hidup harus sukses. Masa depan dipandang sebagai tuntutan yang menekan. Dengan menjadikan masa depan sebagai titik awal, *Future-Self Contract Learning* mencoba mengubahnya menjadi ruang yang dapat dirancang. Siswa tidak lagi berdiri di hadapan masa depan seperti terdakwa

di hadapan hakim. Ia berdiri seperti perancang di hadapan kanvas. Masa depan bukan lagi sesuatu yang menuntut, melainkan sesuatu yang menunggu untuk diisi. Dan siswa adalah pengisinya.

Tentu saja, ini tidak berarti bahwa masa depan dapat dikendalikan sepenuhnya. Kita telah membahas bahwa ketidakpastian adalah bagian dari kehidupan. Justru karena itu, prinsip ini tidak mengajarkan siswa untuk meramal, melainkan untuk siap. Siswa yang belajar dari masa depan akan menyadari bahwa banyak hal bisa berubah, tetapi ia tidak menjadi pasif. Ia belajar merancang sambil tetap terbuka terhadap kemungkinan-kemungkinan baru. Inilah sikap yang paling realistis: bukan menolak perubahan, bukan pula menyerah kepadanya, melainkan berjalan di tengahnya dengan kesadaran dan keberanian.

Dengan menjadikan masa depan sebagai titik awal, seluruh siklus *Future-Self Contract Learning* memperoleh nyawanya. Fase-fase berikutnya—*reality gap analysis*, *time simulation lab*, *learning contract*, *legacy project*, dan *future defense*—semuanya hanyalah penjabaran dari prinsip ini. Mereka adalah cara untuk membawa masa depan ke dalam bilik kelas dan menjadikannya bagian dari pengalaman belajar sehari-hari. Tanpa prinsip ini, model ini akan kehilangan keistimewaannya dan berubah menjadi kumpulan aktivitas biasa. Dengan prinsip ini, ia menjadi sebuah pendekatan yang utuh, yang mengajak siswa dan guru untuk sama-sama berangkat dari kesadaran bahwa masa depan bukanlah sesuatu yang datang, melainkan sesuatu yang sedang disiapkan.

Pembahasan tentang prinsip pertama ini telah meletakkan dasar bagi keseluruhan bab. Pada bagian berikutnya, kita akan membahas prinsip kedua: kontrak sebagai instrumen hidup. Sebab, jika masa depan sudah menjadi titik awal, maka diperlukan alat yang bisa menjaga agar kesadaran itu tidak menguap. Kontrak belajar adalah alat itu. Tetapi kontrak hanya akan berfungsi jika ia diperlakukan sebagai sesuatu yang hidup, bukan sebagai kertas mati. Di sanalah prinsip kedua akan diuraikan.

Kontrak sebagai Instrumen Hidup

—✧—

Jika masa depan dijadikan titik awal, maka kesadaran tentang masa depan itu harus dijaga agar tidak menguap. Di sinilah peran kontrak belajar menjadi sangat penting. Namun, perlu segera ditegaskan bahwa kontrak dalam *Future-Self Contract Learning* bukanlah dokumen mati yang ditulis sekali, dikumpulkan, lalu dilupakan. Ia adalah instrumen hidup yang dirancang untuk terus dipakai, ditinjau, dan dihidupkan kembali. Ia menemani siswa sepanjang perjalanan belajarnya, sebagaimana kompas yang tidak pernah berhenti bekerja meskipun kapal sedang diam.

Kata "hidup" di sini bukan sekadar metafora. Ia menunjuk pada fungsi kontrak yang seharusnya terus berdetak dalam keseharian siswa. Kontrak yang

hidup adalah kontrak yang masih dibaca, masih diingat, masih dipakai sebagai rujukan ketika siswa harus memilih antara belajar atau bermain, antara jujur atau mencari jalan pintas, antara bertahan atau menyerah. Sebaliknya, kontrak yang mati hanyalah secarik kertas yang pernah berisi janji, tetapi tidak lagi memiliki daya untuk menggerakkan. Banyak sekolah telah akrab dengan jenis yang kedua: lembaran target yang ditulis pada awal tahun, ditandatangani guru dan orang tua, lalu disimpan di map dan tidak pernah disentuh lagi. *Future-Self Contract Learning* justru ingin melawan kecenderungan itu.

Dalam kerangka psikologi, kontrak dapat dipahami sebagai perluasan dari apa yang disebut *implementation intentions*. Gollwitzer dan Sheeran (2006) menunjukkan bahwa niat akan lebih mudah diwujudkan jika diikat pada situasi dan tindakan yang spesifik. Namun, *implementation intentions* biasanya bersifat jangka pendek dan berfokus pada perilaku tertentu. Kontrak dalam model ini mengambil semangat itu, tetapi memperluasnya ke dalam rentang waktu yang lebih panjang dan menyentuh dimensi yang lebih dalam: nilai, identitas, dan arah hidup. Kontrak bukan hanya tentang "apa yang akan kulakukan jika situasi X muncul", tetapi juga tentang "aku ingin menjadi siapa, dan langkah apa yang akan kutempuh mulai sekarang".

Agar kontrak menjadi instrumen hidup, ia harus memenuhi beberapa syarat. Pertama, kontrak harus ditulis dengan bahasa yang jujur dan sederhana, bukan bahasa yang muluk-muluk. Siswa sering kali merasa terpaksa menulis janji yang terdengar hebat demi menyenangkan guru. Padahal, janji yang jujur dan kecil jauh lebih berharga daripada janji besar yang dusta. Guru perlu membangun suasana yang memungkinkan siswa berani menulis apa adanya. Kalimat seperti "Aku ingin belajar IPA tiga kali seminggu" akan lebih bermakna daripada "Aku ingin menjadi ilmuwan hebat" jika memang langkah kecil itu yang sanggup ia lakukan sekarang. Kejujuran adalah nafas dari kontrak yang hidup.

Kedua, kontrak harus bersifat terbuka terhadap revisi. Ini akan dibahas lebih dalam pada prinsip berikutnya, tetapi sudah sepantasnya disinggung di sini. Kontrak yang tidak boleh diubah akan segera menjadi beban. Kehidupan siswa bergerak, minatnya berkembang, dan tantangan yang dihadapinya berubah. Jika kontrak tidak mengikuti perubahan itu, ia akan menjadi penjara. Kontrak yang hidup adalah kontrak yang dapat diperbarui tanpa rasa bersalah. Justru ketika siswa berani meninjau ulang janjinya, ia sedang belajar untuk berpikir, bukan sekadar patuh.

Ketiga, kontrak harus sering dihadirkan kembali. Ia tidak boleh disimpan di laci atau di map yang tidak terjamah. Guru dapat meminta siswa menempelkan kontraknya di buku catatan, di dinding kelas, atau di tempat belajar di rumah. Setiap beberapa minggu, kontrak itu dibuka lagi, dibaca, dan dibandingkan dengan kenyataan. Apa yang sudah berjalan? Apa yang tertunda? Apa yang perlu diubah? Dengan cara ini, kontrak menjadi semacam cermin yang terus memantulkan

keadaan diri. Siswa tidak hanya menoleh ke masa depan, tetapi juga memeriksa perjalanannya menuju ke sana.

Keempat, kontrak harus memiliki saksi dan pendamping. Sebuah janji yang hanya disimpan sendiri akan mudah dilepaskan. Tetapi janji yang disaksikan oleh orang lain memiliki kekuatan yang berbeda. Dalam model ini, guru, teman, atau orang tua dapat menjadi saksi kontrak. Mereka bukan hakim yang mengawasi, melainkan pendamping yang mendukung. Saat siswa mulai kehilangan arah, pendamping dapat mengingatkan dengan lembut: "Dulu kamu berjanji akan meluangkan sepuluh menit untuk membaca. Apa yang terjadi?" Pertanyaan seperti itu bukan untuk menghukum, tetapi untuk mengajak siswa kembali kepada niatnya sendiri. Dengan demikian, kontrak tidak hanya menjadi urusan pribadi, tetapi juga bagian dari relasi belajar yang lebih luas.

Peran guru dalam menjaga kontrak tetap hidup sangatlah krusial. Guru harus rela meluangkan waktu untuk membaca kontrak siswa, menanyakan perkembangannya, dan memberi tanggapan. Jika guru memperlakukan kontrak sebagai formalitas, siswa pun akan belajar untuk menganggapnya remeh. Sebaliknya, jika guru menunjukkan bahwa ia mengingat janji siswa, maka kontrak itu memperoleh makna baru. Siswa merasa bahwa ia tidak berjalan sendirian. Ada orang yang peduli, ada orang yang menunggu kabar tentang perjuangannya. Di sinilah dimensi relasional dari *Future-Self Contract Learning* bekerja: kontrak menjadi jembatan antara siswa dan masa depannya, sekaligus antara siswa dan komunitas belajarnya.

Kontrak yang hidup juga membantu siswa mengatasi kejenuhan dan godaan. Setiap siswa pasti mengalami hari-hari ketika semangatnya turun. Pada saat seperti itu, kata-kata dari guru sering terasa jauh. Tetapi kontrak yang ia tulis sendiri dapat menjadi pengingat yang lebih dekat. Kalimat yang pernah ia susun dengan jujur akan berbicara kepadanya dengan suara hatinya sendiri: "Jika aku merasa malas, aku hanya perlu duduk sepuluh menit dulu." Kalimat itu sederhana, tetapi ia lahir dari kesadaran, bukan dari paksaan. Ketika godaan datang, kontrak yang hidup akan berfungsi seperti pagar: ia tidak menghalangi secara fisik, tetapi mengingatkan arah.

Penting juga untuk menjaga agar kontrak tidak berubah menjadi alat untuk menghakimi. Kontrak yang hidup bukanlah alat untuk memvonis siswa sebagai pelanggar janji. Ia adalah alat untuk membantu siswa mengenali dirinya: sejauh mana ia bertahan, di mana ia lemah, dan apa yang bisa diperbaiki. Ketika siswa tidak memenuhi janjinya, guru tidak boleh menyerang harga dirinya. Sebaliknya, guru justru harus membuka ruang untuk memahami: apakah janji itu terlalu berat? Apakah ada hambatan yang tidak terduga? Apakah siswa memerlukan dukungan? Dengan pendekatan ini, kontrak menjadi alat pertumbuhan, bukan alat hukuman.

Dalam jangka panjang, kontrak yang hidup akan membentuk kebiasaan refleksi yang sehat. Siswa yang terbiasa meninjau janjinya akan belajar untuk tidak hidup

secara reaktif. Ia tidak hanya mengikuti arus, tetapi terus-menerus membandingkan arah hidupnya dengan rencananya. Kebiasaan ini sangat berharga, tidak hanya selama di sekolah, tetapi juga sepanjang hidup. Orang dewasa yang mampu meninjau komitmennya, menyesuaikan langkahnya, dan tetap setia pada arahnya adalah orang yang lebih mungkin untuk hidup dengan penuh kesadaran. Dengan demikian, kontrak sebagai instrumen hidup bukan hanya alat pembelajaran, tetapi juga latihan untuk menjadi manusia yang utuh.

Pada akhirnya, prinsip kedua ini menegaskan bahwa niat yang baik harus dirawat. Menulis janji adalah langkah awal yang penting, tetapi belum cukup. Janji harus dihidupkan dalam keseharian, dipelihara dalam relasi, dan ditinjau dalam perubahan. Di sinilah kontrak menemukan fungsinya yang sejati: bukan sebagai bukti bahwa siswa telah berjanji, tetapi sebagai jalan yang terus mengajak siswa untuk berjalan. Dan ketika siswa berjalan, ia tidak selalu berjalan lurus. Ia akan berhenti, ragu, bahkan mundur. Di saat-saat itulah prinsip berikutnya menjadi penting: bahwa revisi bukan kegagalan. Sebab, kontrak yang hidup selalu terbuka untuk diperbarui, dan keterbukaan itulah yang memungkinkan pertumbuhan. Prinsip ketiga inilah yang akan kita bahas selanjutnya.Sesi 2 telah selesai. Bagian ini menegaskan bahwa kontrak dalam *Future-Self Contract Learning* harus diperlakukan sebagai dokumen hidup yang terus dipakai, ditinjau, dan direvisi, bukan sebagai formalitas yang dilupakan. Ini menjadi jembatan menuju prinsip ketiga: revisi bukan kegagalan.

Revisi Bukan Kegagalan

—✧—

Hidup tidak berjalan lurus. Rencana yang disusun dengan penuh keyakinan pada awal tahun bisa terasa asing beberapa bulan kemudian. Minat bergeser, keadaan berubah, dan kemampuan yang dulu dianggap cukup ternyata menyimpan keterbatasan. Apabila kontrak belajar diperlakukan sebagai perjanjian yang beku, maka perubahan semacam ini akan dirasakan sebagai kegagalan. Siswa akan merasa bersalah karena tidak mampu menepati janjinya sendiri. Padahal, perubahan bukanlah musuh dari komitmen. Ia adalah bagian alami dari setiap perjalanan menuju masa depan. Di sinilah prinsip ketiga *Future-Self Contract Learning* ditegaskan: revisi bukan kegagalan. Revisi adalah tanda bahwa siswa sedang berpikir, mengamati, dan menyesuaikan diri dengan kenyataan.

Prinsip ini lahir dari pemahaman bahwa masa depan bersifat terbuka. Tidak ada satu pun orang yang dapat merancang hidupnya secara sempurna sejak awal. Bahkan orang dewasa yang matang pun sering harus mengubah rencana: pindah pekerjaan, menunda pendidikan, atau menggeser tujuan karena keadaan tidak mendukung. Jika orang dewasa saja wajar merevisi rencananya, mengapa anak-

anak dan remaja dituntut untuk setia secara kaku pada janji yang mereka tulis di awal tahun? Pertanyaan ini perlu dijawab dengan jujur oleh setiap guru yang ingin menerapkan model ini. Sebab, cara kita memandang revisi akan menentukan apakah kontrak belajar menjadi alat pembebasan atau alat penghakiman.

Dalam kerangka *growth mindset* yang telah dibahas sebelumnya, revisi bukanlah bukti kelemahan. Ia justru sejalan dengan keyakinan bahwa manusia sedang bertumbuh. Dweck (2006) mengingatkan bahwa siswa yang sehat secara psikologis bukanlah siswa yang tidak pernah salah, melainkan siswa yang mampu memandang kesalahan sebagai bagian dari proses. Ketika siswa meninjau ulang kontraknya, ia sedang mempraktikkan sikap itu. Ia mengakui bahwa apa yang ia tulis sebelumnya mungkin terlalu tinggi, terlalu rendah, atau tidak lagi relevan. Pengakuan semacam ini membutuhkan kejujuran dan keberanian. Justru karena itu, revisi tidak layak dicap sebagai kegagalan; ia adalah pencapaian kesadaran diri yang patut dihargai.

Namun, kita juga perlu membedakan antara revisi yang sehat dan revisi yang lahir dari pelarian. Ada siswa yang merevisi kontraknya karena ia benar-benar menemukan hambatan nyata dan ingin menyesuaikan langkah. Tetapi ada pula siswa yang merevisi hanya karena ia tidak tahan menghadapi kesulitan dan mencari alasan untuk melonggarkan janjinya. Guru perlu peka terhadap perbedaan ini. Revisi yang sehat biasanya disertai refleksi: siswa dapat menjelaskan mengapa ia ingin mengubah kontraknya, apa yang telah ia pelajari, dan langkah pengganti apa yang ia siapkan. Sebaliknya, revisi yang lahir dari pelarian biasanya terkesan buru-buru, tanpa dasar yang jelas, dan hanya ingin melepaskan diri dari kewajiban. Dalam menghadapi kasus seperti ini, guru tidak boleh langsung menghakimi. Ia harus bertanya, mendengarkan, dan membantu siswa menemukan akar persoalannya. Mungkin saja siswa itu bukan sedang melarikan diri, melainkan sedang lelah dan membutuhkan dukungan.

Agar revisi menjadi kebiasaan yang sehat, sekolah perlu menyediakan waktu dan ruang untuk meninjaunya. Selama ini, banyak sekolah hanya meminta siswa menulis target pada awal semester, lalu melupakannya. Tidak ada momen khusus untuk menengok kembali target itu, menilai keberhasilannya, dan memperbaruinya. Dalam *Future-Self Contract Learning*, peninjauan kontrak adalah bagian yang sama pentingnya dengan penulisannya. Setiap beberapa minggu, guru dapat mengajak siswa membuka kembali kontraknya. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan bukan bersifat menghakimi, melainkan menggali: "Apa yang sudah berjalan? Apa yang terasa berat? Apakah ada langkah yang perlu diubah? Apa yang kamu pelajari tentang dirimu sendiri?" Dengan pertanyaan seperti ini, revisi menjadi proses reflektif, bukan sekadar pembetulan administrasi.

Kesediaan untuk merevisi juga menumbuhkan keluwesan menghadapi masa depan. Dunia yang berubah cepat menuntut manusia untuk tidak terpaku pada satu

rencana yang kaku. Sebagaimana telah dibahas pada bab tentang *futures literacy*, kemampuan untuk membayangkan berbagai kemungkinan dan menyesuaikan diri adalah salah satu kompetensi abad kedua puluh satu. Siswa yang dilatih untuk meninjau dan merevisi kontraknya sedang belajar menjadi manusia yang luwes, yang tidak mudah patah ketika rencana tidak berjalan. Ia belajar bahwa kekeliruan bukan akhir dari segalanya, melainkan pintu untuk menemukan jalan baru. Dengan demikian, revisi bukan sekadar bagian dari manajemen belajar; ia adalah latihan ketahanan hidup.

Guru juga perlu menunjukkan bahwa merevisi bukan berarti menyerah. Seorang siswa yang menurunkan targetnya, misalnya, bisa saja sedang bersikap realistis. Tetapi bisa juga ia sedang mengurangi tuntutan karena malas. Perbedaannya terletak pada tanggung jawab. Siswa yang merevisi dengan tanggung jawab akan tetap menyisakan langkah yang menantang. Ia tidak menghapus tujuannya; ia hanya menyesuaikan caranya. Misalnya, seorang siswa yang semula berjanji membaca tiga buku dalam sebulan, lalu menyadari bahwa waktunya tidak cukup, dapat merevisinya menjadi satu buku dalam sebulan sambil tetap menyisihkan waktu untuk mencatat isinya. Revisi seperti ini tetap menjaga arah, tetapi lebih masuk akal. Sebaliknya, siswa yang menyerah akan menghilangkan seluruh langkahnya dan kembali kepada kebiasaan lama tanpa pengganti.

Dalam praktiknya, guru dapat memperkenalkan format peninjauan yang sederhana. Kontrak tidak harus selalu ditulis ulang dari awal. Cukup disediakan kolom-kolom kecil: *apa yang berjalan baik*, *apa yang sulit*, *apa yang ingin kuubah*, dan *mengapa*. Kolom-kolom ini bisa diisi dalam lima atau sepuluh menit. Yang penting adalah siswa terbiasa menengok kembali niatnya secara teratur, bukan hanya pada saat diminta. Dengan begitu, kontrak menjadi dokumen yang hidup dan berdenyut, bukan tumpukan kertas yang hanya bermakna pada hari pertama.

Revisi juga memiliki nilai sosial. Ketika siswa berani mengakui bahwa rencananya perlu diubah, ia sedang belajar untuk tidak berpura-pura. Ia tidak menyembunyikan kesulitannya demi menjaga citra. Sikap jujur semacam ini, bila dihargai oleh guru dan teman-temannya, akan menumbuhkan budaya belajar yang lebih sehat. Siswa tidak perlu lagi merasa malu ketika menemui hambatan, karena mereka tahu bahwa hambatan adalah bagian dari perjalanan. Sebaliknya, yang memalukan adalah menutup-nutupi dan terus berjalan dengan arah yang salah. Dengan demikian, prinsip revisi bukan hanya menyelamatkan siswa dari rasa bersalah, tetapi juga menyuburkan kejujuran.

Pada akhirnya, prinsip "revisi bukan kegagalan" mengajarkan satu hal yang sangat dalam: bahwa hidup ini tidak dinilai dari seberapa setia kita pada rencana, tetapi dari seberapa bijak kita merespons kenyataan. Rencana adalah alat, bukan tuan. Tujuan boleh tetap, tetapi cara harus terbuka. Siswa yang memahami hal ini akan tumbuh menjadi pribadi yang tidak mudah patah, karena ia tahu bahwa tidak

ada kegagalan yang tidak bisa diperbaiki. Ia juga akan tumbuh menjadi pribadi yang rendah hati, karena ia mengakui bahwa dirinya tidak selalu tahu apa yang terbaik. Dan dari kerendahan hati itulah, ia akan terus belajar, terus menyesuaikan, dan terus berjalan.

Prinsip berikutnya akan melengkapi uraian ini dengan menegaskan bahwa karya yang dihasilkan siswa tidak boleh berhenti pada nilai. Karya itu harus mewariskan nilai. Sebab, jika revisi menjaga proses, maka warisan menjaga makna. Belajar bukan hanya tentang menjadi lebih baik, tetapi juga tentang meninggalkan sesuatu yang baik. Di situlah prinsip keempat akan berbicara: karya harus mewariskan nilai.

Karya Harus Mewariskan Nilai

—✧—

Prinsip keempat ini menyentuh persoalan mendasar yang sering kali terlupakan dalam pendidikan modern: untuk apa sesungguhnya karya siswa itu dibuat? Selama ini, banyak tugas sekolah berhenti pada fungsi penilaian. Siswa mengerjakan sesuatu, guru memberi nilai, lalu karya itu disimpan atau dibuang. Siklusnya selesai sampai di situ. Karya tidak meninggalkan apa-apa selain angka. *Future-Self Contract Learning* menolak logika semacam ini. Ia menegaskan bahwa setiap karya yang lahir dari proses belajar harus memiliki nilai waris. Ia tidak boleh berakhir sebagai barang mati yang hanya dipandang sesaat. Ia harus terus berbicara, terus berguna, dan terus dikenang setelah penilaian selesai.

Kata "warisan" di sini tidak selalu berarti sesuatu yang besar atau abadi. Warisan tidak harus berupa gedung, buku tebal, atau penemuan penting. Warisan bisa sangat sederhana: sebatang pohon yang ditanam dan dirawat, poster yang dipasang di tempat umum, cerita yang ditulis dan dibacakan kepada adik kelas, atau alat sederhana yang bisa dipakai orang lain. Yang menjadikan sebuah karya sebagai warisan bukanlah ukurannya, melainkan arahnya. Warisan adalah karya yang melampaui kepentingan pembuatnya. Ia ditujukan kepada orang lain, kepada lingkungan, atau kepada masa depan. Dengan demikian, prinsip ini mengajak siswa untuk bertanya: "Siapa yang akan terbantu oleh karyaku? Siapa yang akan memakainya? Apa yang akan terjadi pada karyaku setelah aku selesai?"

Pertanyaan-pertanyaan semacam ini jarang diajukan di ruang kelas. Akibatnya, siswa belajar untuk membuat karya demi guru, bukan demi kehidupan. Mereka menulis karangan karena harus dikumpulkan, membuat poster karena harus dinilai, dan menyelesaikan proyek karena takut mendapat nilai rendah. Orientasinya sempit: bagaimana agar karya ini memenuhi syarat dan mendapat angka yang baik. *Future-Self Contract Learning* ingin memperluas orientasi itu. Karya tetap boleh dinilai, tetapi penilaian bukanlah satu-satunya alasan mengapa karya itu dibuat. Ada alasan yang lebih dalam: karya itu harus berguna, harus menyentuh, harus meninggalkan sesuatu.

Prinsip ini sejalan dengan gagasan pendidikan sebagai tindakan memberi, bukan hanya menerima. Selama ini, banyak siswa datang ke sekolah dengan mentalitas menerima: menerima pelajaran, menerima nilai, menerima ijazah. Mereka jarang diundang untuk memberi. Padahal, salah satu pengalaman paling mendidik dalam hidup adalah ketika seseorang menyadari bahwa dirinya mampu memberi manfaat kepada orang lain. Dari situlah tumbuh harga diri yang sehat, kebahagiaan yang tidak dangkal, dan rasa keterhubungan dengan dunia. *Legacy project* dalam *Future-Self Contract Learning* dirancang untuk menumbuhkan pengalaman itu. Siswa tidak hanya menerima ilmu, tetapi juga mengubahnya menjadi sesuatu yang bisa ia persembahkan.

Penting untuk ditegaskan bahwa karya yang mewariskan nilai tidak harus dibuat dengan bahan-bahan yang mahal. Di sekolah-sekolah yang minim fasilitas, justru prinsip ini bisa menjadi kekuatan, karena ia mengajak siswa untuk melihat kekayaan yang ada di sekitar. Karya dapat lahir dari bahan bekas, dari kearifan lokal, dari cerita orang tua, dari kebun sekolah, atau dari halaman rumah. Siswa yang belajar membuat kompos dari sampah dapur sedang mewariskan pengetahuan sederhana yang bisa dipakai keluarganya. Siswa yang mendokumentasikan cerita rakyat dari kakek-neneknya sedang mewariskan ingatan budaya yang bisa hilang jika tidak dicatat. Di sinilah prinsip ini menemukan kedalaman maknanya: ia mengubah keterbatasan menjadi sumber, dan mengubah karya menjadi jembatan antara generasi.

Namun, guru harus berhati-hati agar prinsip ini tidak menjadi beban yang terlalu berat. Tidak semua siswa perlu membuat karya yang rumit. Warisan yang baik tidak selalu lahir dari proyek besar. Justru kesederhanaan sering kali lebih mengena. Sebuah pohon yang dirawat dengan setia selama satu semester mungkin lebih berharga daripada proyek besar yang ditinggalkan setengah jalan. Karena itu, prinsip ini harus diterapkan dengan memperhatikan kemampuan, usia, dan kondisi siswa. Tujuannya bukan menuntut siswa menjadi pahlawan, tetapi membantu mereka merasakan bahwa hidup ini berarti ketika ia menjadi berkat bagi yang lain.

Dalam penilaian, karya yang mewariskan nilai menuntut perubahan cara pandang guru. Selama ini, guru sering menilai karya dari segi kerapian, kelengkapan, dan kebenaran isi. Semua itu tetap penting. Tetapi dalam *Future-Self Contract Learning*, ada dimensi lain yang perlu diperhatikan: apakah karya itu benar-benar dipakai, dilihat, atau dirasakan oleh orang lain. Guru dapat bertanya: "Ke mana karyamu setelah ini? Siapa yang akan memakainya? Apa yang kamu harapkan terjadi setelah orang melihat karyamu?" Pertanyaan-pertanyaan ini membantu siswa menyadari bahwa karyanya memiliki kehidupan di luar kelas. Dengan demikian, penilaian tidak lagi berhenti pada angka, tetapi juga menjangkau dampak. Tentu saja, dampak ini tidak selalu mudah diukur. Itulah sebabnya penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian, yang akan dibahas pada prinsip berikutnya, menjadi sangat penting.

Karya yang mewariskan nilai juga membentuk waktu secara berbeda. Dalam pendidikan yang berorientasi ujian, waktu terasa pendek: semester berakhir, nilai dibagikan, lalu semuanya selesai. Dalam model ini, waktu terasa lebih panjang. Siswa yang menanam pohon harus membayangkan pohon itu tumbuh lima atau sepuluh tahun lagi. Siswa yang menulis buku cerita untuk adik kelas harus membayangkan adik kelas itu membacanya tahun depan. Dengan kata lain, karya mewariskan nilai mengajak siswa untuk hidup dalam rentang waktu yang lebih luas. Ia belajar bahwa apa yang dilakukannya hari ini tidak berhenti hari ini. Ia terus hidup, terus berbicara, dan terus membentuk masa depan. Kesadaran semacam ini adalah inti dari orientasi masa depan yang sehat.

Pada saat yang sama, prinsip ini juga mendidik ketekunan. Karya yang akan diwariskan tidak bisa dibuat asal-asalan. Ia menuntut kesungguhan, karena ia akan dilihat dan dipakai oleh orang lain. Siswa yang tahu bahwa posternya akan dipasang di balai desa akan lebih berhati-hati dalam menulis kata-kata. Siswa yang tahu bahwa alat penyaring airnya akan diuji oleh warga akan lebih teliti dalam menyusun bahan. Dengan demikian, tanggung jawab terhadap orang lain menjadi pendorong kualitas. Inilah perbedaan antara mengerjakan tugas untuk guru dan mengerjakan karya untuk kehidupan: yang pertama menuntut kepatuhan, yang kedua menuntut ketulusan.

Lebih jauh, prinsip ini menyentuh pertanyaan eksistensial yang dalam. Setiap manusia, cepat atau lambat, akan bertanya: apa yang akan kutinggalkan setelah aku tiada? Pertanyaan itu tidak hanya milik orang dewasa. Anak-anak pun, dalam kesederhanaannya, dapat diajak untuk merasakan bahwa hidup ini bukan hanya tentang menjadi, tetapi juga tentang memberi. Sekolah sering kali terlalu sibuk mempersiapkan siswa untuk menjadi sesuatu: menjadi dokter, menjadi insinyur, menjadi pengusaha. Tetapi jarang ia bertanya: akan menjadi dokter seperti apa? Akan menjadi pengusaha untuk siapa? Di sinilah prinsip warisan memberi arah. Ia mengajak siswa untuk tidak hanya memikirkan pencapaian, tetapi juga pemberian. Dan dalam pemberian itulah makna belajar ditemukan.

Dengan demikian, prinsip keempat ini melengkapi prinsip-prinsip sebelumnya. Masa depan sebagai titik awal memberi arah. Kontrak sebagai instrumen hidup menjaga komitmen. Revisi sebagai bukan kegagalan memberi kelonggaran untuk bertumbuh. Dan karya yang mewariskan nilai memberi makna pada seluruh proses. Belajar tidak lagi menjadi urusan pribadi yang berhenti pada diri sendiri. Ia menjadi tindakan memberi yang terus hidup melampaui waktu. Pada bagian berikutnya, kita akan membahas prinsip kelima: penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian. Sebab, jika karya sudah diarahkan untuk mewariskan nilai, maka cara menilainya pun tidak bisa lagi hanya berfokus pada hasil akhir. Ia harus mampu menjangkau proses, pertumbuhan, dan kejujuran. Di situlah model penilaian yang lebih adil dan manusiawi perlu dirumuskan.

Penilaian Berbasis Pertumbuhan dan Keaslian

Selama bertahun-tahun, penilaian pendidikan didominasi oleh dua pendekatan besar: penilaian acuan patokan dan penilaian acuan norma. Keduanya memiliki jasa masing-masing, tetapi juga menyimpan kelemahan yang tidak kecil. Penilaian acuan patokan mengukur siswa berdasarkan standar mutlak yang telah ditetapkan. Ia adil dalam pengertian bahwa semua siswa diukur dengan penggaris yang sama. Tetapi ia sering kali tidak adil dalam pengertian yang lebih dalam, karena siswa datang dari titik berangkat yang berbeda. Sementara itu, penilaian acuan norma mengukur siswa berdasarkan perbandingan dengan kelompoknya. Ia berguna untuk melihat posisi relatif, tetapi dapat menumbuhkan persaingan yang tidak sehat dan merendahkan mereka yang berada di bawah. Di tengah dua pendekatan inilah *Future-Self Contract Learning* mengajukan prinsip kelimanya: penilaian harus berbasis pada pertumbuhan dan keaslian.

Prinsip ini lahir dari keyakinan bahwa nilai pendidikan tidak boleh direduksi menjadi angka yang membekukan. Siswa bukanlah angka, dan belajar bukanlah perlombaan untuk mencapai angka tertinggi. Belajar adalah gerak, dan gerak itu hanya bisa dipahami jika kita melihat dari mana siswa berangkat dan seberapa jauh ia telah berjalan. Dweck (2006) telah menunjukkan bahwa cara kita memaknai kemampuan sangat menentukan cara kita belajar. Jika sekolah hanya menghargai hasil akhir, siswa akan belajar bahwa usaha tidak berarti selama hasilnya tidak sempurna. Sebaliknya, jika sekolah menghargai pertumbuhan, siswa akan belajar bahwa setiap langkah kecil memiliki nilai. Maka, penilaian berbasis pertumbuhan adalah penilaian yang memihak pada proses, bukan hanya pada produk.

Pertumbuhan di sini tidak boleh dipahami secara serampangan. Ia bukan sekadar perubahan apa pun, melainkan perubahan yang disadari dan diusahakan. Seorang siswa yang pada awal semester belum mampu menghubungkan pelajaran dengan masa depannya, tetapi pada akhir semester mampu menjelaskan satu atau dua kaitan sederhana, sedang mengalami pertumbuhan. Seorang siswa yang tadinya takut berbicara di depan kelas, tetapi kemudian berani mempresentasikan karyanya meskipun dengan suara pelan, juga sedang bertumbuh. Penilaian yang adil harus mampu menangkap perubahan-perubahan semacam ini. Karena itu, guru perlu memiliki catatan awal tentang kondisi siswa, yang dalam istilah penilaian sering disebut *baseline*. Dari catatan inilah pertumbuhan diukur: bukan dengan membandingkan siswa dengan temannya, tetapi dengan membandingkan dirinya dengan dirinya sendiri di masa lalu.

Keaslian adalah pilar kedua dalam prinsip ini. Di tengah maraknya kecurangan akademik, jalan pintas, dan pemanfaatan kecerdasan buatan untuk mengerjakan tugas, keaslian menjadi nilai yang semakin mahal. Tetapi keaslian tidak boleh hanya dipahami sebagai ketiadaan plagiarisme. Ia adalah kesesuaian antara karya dan

proses yang sebenarnya. Karya yang otentik adalah karya yang lahir dari pemikiran, usaha, dan keputusan siswa itu sendiri. Ia mungkin tidak sempurna, tetapi ia jujur. Sebaliknya, karya yang rapi tetapi dibuat oleh orang lain atau disalin dari mesin adalah karya yang kosong, betapapun indah tampilannya. Dalam perspektif *Future-Self Contract Learning*, keaslian jauh lebih berharga daripada kesempurnaan. Sebab, belajar yang sejati hanya mungkin terjadi ketika siswa benar-benar terlibat, bukan ketika ia berpura-pura terlibat.

Untuk menerapkan penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian, guru memerlukan instrumen yang tidak hanya mengukur hasil akhir. Rubrik yang baik harus mencakup proses, kemajuan, kejujuran, dan keterkaitan dengan masa depan. Misalnya, dalam menilai *future defense*, guru tidak hanya melihat seberapa bagus karya siswa, tetapi juga seberapa jauh siswa dapat menjelaskan prosesnya, mengakui kesulitannya, dan menghubungkan karyanya dengan masa depannya. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan dalam sidang semacam itu justru lebih tajam daripada tes tertulis, karena ia menuntut siswa untuk menunjukkan apa yang ia ketahui, bukan sekadar menjawab apa yang dihapal. Seorang siswa yang menyalin esai mungkin bisa mendapat nilai tinggi dalam tes tulis, tetapi ia akan kesulitan ketika ditanya, "Bagian mana yang paling sulit kamu kerjakan, dan bagaimana kamu mengatasinya?" Di sinilah keaslian teruji.

Penilaian semacam ini tidak dimaksudkan untuk mempersulit siswa. Sebaliknya, ia justru membela siswa yang selama ini kalah oleh sistem yang hanya menghargai hasil. Siswa yang lambat, yang datang dari latar belakang minim, atau yang memiliki kesulitan belajar, sering kali tidak pernah menjadi juara dalam sistem penilaian konvensional. Tetapi dalam penilaian berbasis pertumbuhan, mereka memiliki peluang untuk dilihat dan dihargai. Seorang siswa yang pada awalnya tidak mampu menulis satu paragraf pun, tetapi kemudian bisa menyelesaikan satu halaman dengan jujur, pantas dihargai lebih tinggi daripada siswa yang sejak awal pandai tetapi tidak menunjukkan kemajuan berarti. Dengan demikian, penilaian berbasis pertumbuhan adalah penilaian yang lebih adil, karena ia memperhitungkan titik berangkat.

Tentu saja, prinsip ini tidak berarti menolak standar. Sekolah tetap memerlukan standar agar mutu pendidikan terjaga. Namun, standar tidak boleh dipakai untuk mengabaikan pertumbuhan. Standar adalah batas yang harus dituju, bukan hakim yang menertawakan mereka yang belum sampai. Dalam praktiknya, guru dapat memadukan keduanya: standar minimal tetap diberlakukan, tetapi penilaian akhir tidak hanya didasarkan pada pencapaian standar itu, melainkan juga pada seberapa besar usaha yang telah dilakukan untuk mendekatinya. Dengan kata lain, siswa dihargai karena ketekunannya, bukan hanya karena keberhasilannya. Ini sejalan dengan apa yang oleh Biesta (2010) disebut sebagai subjektivasi: pendidikan yang membantu siswa menjadi pribadi yang merdeka, bukan sekadar mencapai target yang ditentukan orang lain.

Dimensi etis dari penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian juga patut ditegaskan. Penilaian yang hanya berfokus pada hasil cenderung mendorong siswa untuk mencari jalan termudah, termasuk dengan menipu. Sebaliknya, penilaian yang menghargai proses dan kejujuran akan menciptakan budaya belajar yang lebih sehat. Siswa merasa aman untuk mengakui kesulitan, karena ia tahu bahwa pengakuannya tidak akan dihukum. Guru merasa lebih tenang karena tidak lagi menjadi polisi yang terus-menerus mencurigai siswanya. Orang tua pun belajar untuk menghargai usaha, bukan hanya angka. Dengan demikian, prinsip ini bukan sekadar soal teknik penilaian, melainkan soal membangun ekosistem kepercayaan di sekolah.

Pada akhirnya, penilaian berbasis pertumbuhan dan keaslian adalah wujud nyata dari pandangan bahwa manusia tidak pernah selesai. Setiap siswa adalah makhluk yang sedang menjadi, dan sekolah adalah salah satu ruang di mana proses menjadi itu ditopang. Jika penilaian hanya memotret hasil akhir, ia akan selalu gagal menangkap keindahan proses. Tetapi jika penilaian mampu merekam gerak, ia akan menjadi cermin yang jujur, yang tidak hanya menunjukkan siapa siswa hari ini, tetapi juga siapa ia sedang berusaha menjadi. Di sinilah letak kekuatan *Future-Self Contract Learning*: ia tidak menjanjikan angka yang tinggi, tetapi ia menawarkan cara pandang yang lebih manusiawi.

Dengan berakhirnya pembahasan tentang prinsip-prinsip dasar ini, kita telah menyelesaikan fondasi nilai dari model ini. Bab berikutnya akan melangkah lebih jauh untuk membahas bagaimana *Future-Self Contract Learning* menyesuaikan diri dengan keberagaman siswa: usia, kemampuan kognitif, kondisi mental, hingga latar belakang budaya. Sebab, prinsip-prinsip yang baik hanya akan berguna jika ia mampu menyentuh semua anak, bukan hanya mereka yang sudah siap. Di sinilah tantangan berikutnya menunggu: bagaimana model ini tetap setia pada arahnya sambil melayani mereka yang paling berbeda. Bab tentang diferensiasi akan mencoba menjawabnya.

BAB 9
DIFERENSIASI UNTUK SEMUA SISWA

Setiap model pembelajaran yang ingin bertahan dalam dunia nyata harus berhadapan dengan kenyataan yang paling dasar: tidak ada dua siswa yang sama. Mereka datang ke sekolah dengan membawa usia, kemampuan, pengalaman, dan kondisi psikologis yang berbeda-beda. Ada siswa yang mampu berpikir abstrak lebih cepat, ada yang masih bergantung pada benda-benda konkret. Ada siswa yang penuh percaya diri, ada yang menyimpan luka. Ada yang tumbuh dalam keluarga yang hangat, ada yang harus bertahan dalam keadaan yang sulit. Jika *Future-Self Contract Learning* ingin menjadi model yang adil, ia tidak boleh mengabaikan kenyataan ini. Ia harus mampu berdiri di hadapan semua siswa, bukan hanya mereka yang kebetulan cocok dengan tuntutannya.

Bab ini akan membahas diferensiasi, yaitu cara model ini menyesuaikan diri dengan keberagaman siswa tanpa kehilangan rohnya. Diferensiasi bukan berarti menurunkan standar atau memperlakukan siswa secara tidak setara. Ia justru merupakan bentuk keadilan yang sesungguhnya, karena setiap siswa mendapatkan apa yang ia butuhkan untuk bertumbuh. Tomlinson (2001) menegaskan bahwa kelas yang baik adalah kelas yang merespons perbedaan siswa, bukan kelas yang memaksa semua siswa menyesuaikan diri dengan satu cara belajar. Dalam praktiknya, diferensiasi dapat menyentuh isi, proses, produk, maupun lingkungan belajar. Namun dalam bab ini, fokus kita terutama pada bagaimana *Future-Self Contract Learning* menyapa perbedaan-perbedaan psikologis dan kognitif yang sering kali diabaikan.

Diferensiasi juga bukan sekadar soal teknik. Ia adalah sikap. Guru yang berdiferensiasi adalah guru yang percaya bahwa setiap siswa berharga, apa pun kondisinya. Sikap ini tidak lahir dari pelatihan semata, melainkan dari kesadaran bahwa pendidikan adalah tindakan kasih yang menuntut kesabaran. Tanpa sikap ini, semua teknik diferensiasi akan terasa kaku dan mekanis. Dengan sikap ini, bahkan langkah yang paling sederhana—bertanya dengan lembut, memberi waktu tambahan, atau mendengarkan tanpa buru-buru—dapat menjadi tindakan pendidikan yang menyembuhkan. Maka, sebelum membahas hal-hal teknis, kita perlu menegaskan bahwa diferensiasi adalah panggilan untuk melihat wajah setiap siswa, bukan sekadar angka atau label.

Jenjang Usia dan Perkembangan Kognitif

Cara siswa memahami masa depan sangat dipengaruhi oleh tahap perkembangan kognitifnya. Seorang anak kelas dua SD tidak dapat diminta berpikir tentang dirinya dua puluh tahun ke depan dengan cara yang sama seperti siswa SMA. Bagi anak kecil, waktu masih terasa samar. Besok, minggu depan, dan tahun depan belum sepenuhnya terbedakan. Sementara itu, remaja yang lebih tua sudah mulai mampu membayangkan masa depan sebagai ruang yang lebih luas dan lebih abstrak. Perbedaan ini menuntut guru untuk menyesuaikan bahasa, aktivitas, dan harapan dalam setiap fase *Future-Self Contract Learning*.

Teori perkembangan kognitif Piaget (1972) masih menjadi pijakan awal yang berguna. Ia menunjukkan bahwa anak usia sekolah dasar umumnya berada pada tahap operasional konkret, di mana mereka berpikir paling baik ketika berhadapan dengan benda, gambar, atau pengalaman yang dapat diamati. Mereka belum mampu sepenuhnya memikirkan kemungkinan-kemungkinan yang belum nyata. Karena itu, membayangkan masa depan bagi mereka bukanlah soal konsep yang rumit, melainkan soal gambaran yang sederhana: ingin menjadi apa saat besar nanti, rumah seperti apa yang ingin dimiliki, atau hal baik apa yang ingin dilakukan untuk orang tua. Pada tahap ini, *visioning* lebih baik dilakukan dengan gambar, permainan peran, atau cerita, bukan dengan tulisan reflektif yang panjang.

Memasuki masa remaja awal, siswa mulai bergerak menuju apa yang oleh Inhelder dan Piaget (1958) disebut sebagai pemikiran operasional formal. Mereka mulai mampu berpikir hipotetis, mempertimbangkan berbagai kemungkinan, dan membayangkan keadaan yang belum ada. Pada tahap ini, siswa sudah dapat diajak merenungkan masa depan yang lebih jauh dan menyusun rencana yang lebih terstruktur. Namun, kemampuan ini belum matang sepenuhnya. Banyak siswa SMP yang masih kesulitan menghubungkan tindakan hari ini dengan akibat sepuluh tahun kemudian secara konsisten. Karena itu, pendampingan tetap diperlukan. Guru dapat membantu dengan pertanyaan-pertanyaan yang menjembatani: "Kalau kamu ingin seperti itu, apa yang perlu kamu lakukan minggu ini?"

Siswa SMA umumnya telah memiliki kapasitas berpikir abstrak yang lebih stabil, meskipun perkembangan emosi dan identitasnya masih terus bergerak. Mereka mulai memikirkan pertanyaan-pertanyaan yang lebih dalam tentang arah hidup, nilai, dan peran sosial. Pada masa ini, *Future-Self Contract Learning* dapat dijalankan dengan lebih reflektif dan kritis. Siswa dapat diajak menganalisis skenario masa depan, memperdebatkan pilihan-pilihan hidup, dan menyusun proyek yang lebih kompleks. Mereka juga mulai mampu melihat masa depan bukan hanya sebagai urusan pribadi, tetapi juga sebagai tanggung jawab terhadap masyarakat. Di sinilah dimensi moral dan sosial model ini dapat dikembangkan lebih jauh.

Namun, penting untuk diingat bahwa usia kronologis bukanlah satu-satunya penentu. Dalam satu kelas yang sama, bisa ada siswa yang secara kognitif lebih

cepat dan ada yang lebih lambat. Guru perlu peka terhadap perbedaan ini tanpa harus memberi label. Salah satu caranya adalah dengan menyediakan pilihan aktivitas. Misalnya, dalam fase *visioning*, siswa yang suka menulis boleh membuat esai, sementara siswa yang lebih suka menggambar boleh membuat komik. Siswa yang kesulitan mengungkapkan diri secara tertulis boleh bercerita secara lisan atau merekam suaranya. Dengan pilihan-pilihan ini, setiap siswa dapat berpartisipasi sesuai dengan kekuatannya masing-masing, tanpa merasa dipaksa atau direndahkan.

Dalam fase *learning contract*, diferensiasi usia dan kognisi juga sangat terasa. Siswa SD sebaiknya membuat kontrak yang sangat sederhana: satu atau dua janji kecil yang bisa dilakukan minggu ini. Siswa SMP sudah bisa membuat kontrak dengan langkah-langkah yang lebih rinci, tetapi tetap dalam rentang waktu yang tidak terlalu jauh. Siswa SMA dapat menyusun kontrak yang lebih panjang dan mencakup target jangka menengah, seperti satu semester atau satu tahun. Yang paling penting, kontrak itu harus terasa wajar bagi siswa. Kontrak yang terlalu berat akan membuat siswa lelah; kontrak yang terlalu ringan akan kehilangan makna. Menemukan titik seimbang ini adalah bagian dari seni mendidik.

Diferensiasi juga menuntut guru untuk tidak membandingkan siswa satu sama lain. Siswa yang lebih lambat bukanlah siswa yang gagal. Ia hanya sedang berada pada titik yang berbeda dalam perjalanannya. Jika guru terus-menerus membandingkan, siswa akan merasa bahwa dirinya tidak cukup. Sebaliknya, jika guru membantu setiap siswa melihat kemajuannya sendiri, ia akan merasa bahwa usahanya berarti. Di sinilah prinsip pertumbuhan yang telah dibahas sebelumnya menemukan wujudnya. Dalam *Future-Self Contract Learning*, tidak ada siswa yang tertinggal, karena setiap siswa diukur dari titik berangkatnya sendiri.

Pada akhirnya, diferensiasi berdasarkan jenjang usia dan perkembangan kognitif menuntut guru untuk memahami dua hal sekaligus: batas-batas perkembangan siswa dan potensi yang dapat ditumbuhkan. Keduanya tidak boleh dipertentangkan. Siswa tidak boleh dipaksa melampaui batasnya, tetapi juga tidak boleh diremehkan. Guru yang baik adalah guru yang tahu kapan harus menunggu dan kapan harus mendorong. Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, keseimbangan ini diwujudkan dengan memberikan aktivitas yang cukup menantang tetapi tetap terjangkau. Dengan demikian, siswa belajar dalam zona yang oleh Vygotsky (1978) disebut sebagai *zone of proximal development*: daerah di antara apa yang sudah bisa dilakukan sendiri dan apa yang masih memerlukan bantuan. Di sanalah pertumbuhan sejati terjadi.

Pembahasan ini membuka jalan bagi bagian berikutnya: bagaimana *Future-Self Contract Learning* menyesuaikan diri dengan anak-anak berkebutuhan khusus. Sebab, perbedaan kognitif yang kita bicarakan di sini akan semakin tajam ketika kita berhadapan dengan siswa yang memiliki hambatan perkembangan, gangguan

emosi, atau kebutuhan pendidikan yang lebih khusus. Di sinilah komitmen kita terhadap keadilan pendidikan akan diuji lebih dalam. Dan di sinilah pula model ini harus membuktikan bahwa masa depan adalah milik semua anak, bukan hanya mereka yang dianggap normal oleh ukuran yang sempit.

Anak Berkebutuhan Khusus

Di antara semua siswa, anak-anak berkebutuhan khusus adalah kelompok yang paling sering dipinggirkan dalam praktik pendidikan. Mereka dianggap terlalu sulit untuk didampingi, terlalu lambat untuk mengikuti kurikulum, atau terlalu merepotkan untuk dilibatkan dalam proyek-proyek besar. Sekolah-sekolah tertentu bahkan menolak kehadiran mereka dengan dalih tidak memiliki guru yang cukup atau fasilitas yang memadai. Padahal, mereka adalah anak-anak dengan masa depan, sama seperti yang lain. Masa depan itu mungkin tidak berbentuk karier yang tinggi atau prestasi yang gemilang menurut ukuran umum, tetapi ia tetap merupakan ruang yang layak untuk dibayangkan, direncanakan, dan diperjuangkan. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* harus membuktikan keberpihakannya: bahwa model ini tidak hanya untuk mereka yang mudah, tetapi juga untuk mereka yang sering dianggap sulit.

Diferensiasi untuk anak berkebutuhan khusus bukanlah tentang menurunkan harapan. Ia adalah tentang menyesuaikan jalan. Seorang anak dengan disabilitas intelektual mungkin tidak akan menjadi ilmuwan, tetapi ia dapat menjadi pribadi yang mandiri, jujur, dan mampu melakukan pekerjaan sederhana dengan penuh tanggung jawab. Itu adalah masa depan yang sungguh-sungguh, dan ia layak diperjuangkan. Seorang anak dengan autisme mungkin tidak akan menjadi pembicara yang fasih, tetapi ia dapat menjadi pribadi yang tekun, teliti, dan mampu memberikan perhatian pada hal-hal yang sering diabaikan orang lain. Itu juga masa depan yang berharga. Tugas pendidikan bukanlah memaksa semua anak menempuh jalan yang sama, melainkan membantu setiap anak menemukan jalannya sendiri, sekecil apa pun jalan itu tampak di mata dunia.

Dalam praktik *Future-Self Contract Learning*, anak dengan disabilitas intelektual dapat diajak membayangkan masa depan dengan cara yang sangat konkret. Ia tidak perlu diminta menulis esai tentang dirinya sepuluh tahun yang akan datang. Cukup dengan gambar, foto, atau cerita sederhana tentang apa yang ingin ia lakukan saat dewasa: membantu ibu di dapur, menyiram tanaman, atau menjaga kebersihan rumah. *Visioning* baginya bukanlah latihan berpikir abstrak, melainkan latihan membayangkan hal yang dekat dengan kesehariannya. Dari situlah guru dapat membantunya mengenali satu atau dua keterampilan yang perlu dipelajari. Kontraknya pun sederhana: bukan "Aku akan belajar membaca tiga bab", tetapi

"Aku akan belajar memakai sapu dengan benar setiap pagi". Langkah kecil seperti ini, jika dirawat, akan mengantarnya pada kemandirian yang nyata.

Bagi anak dengan autisme, yang sering kali memiliki kebutuhan akan rutinitas dan kejelasan, *Future-Self Contract Learning* harus disusun dengan struktur yang lebih tegas. Mereka umumnya merasa lebih aman ketika tahu apa yang akan terjadi, kapan, dan dengan cara bagaimana. Maka, fase-fase model ini sebaiknya diiringi dengan jadwal visual, kartu bergambar, atau daftar langkah yang jelas. *Visioning* dapat dilakukan dengan menunjukkan gambar-gambar profesi atau kegiatan, lalu meminta siswa memilih yang paling menarik baginya. *Learning contract* dapat ditulis dalam bentuk deretan gambar berurutan: pertama aku belajar ini, lalu aku bisa itu. Guru tidak boleh terburu-buru. Siswa autistik sering membutuhkan waktu lebih lama untuk memproses pertanyaan, tetapi bukan berarti mereka tidak memahami. Ketika mereka diberi ruang, mereka sering kali menunjukkan kedalaman yang tidak terduga.

Anak dengan gangguan pemusatan perhatian, seperti ADHD, menghadapi tantangan yang berbeda. Mereka mudah kehilangan fokus, cepat bosan, dan sulit duduk diam dalam waktu lama. Dalam *Future-Self Contract Learning*, mereka membutuhkan aktivitas yang lebih banyak melibatkan gerak dan permainan. *Time simulation lab* dapat dilakukan sambil berjalan di halaman sekolah, bukan sambil duduk di dalam kelas. *Visioning* dapat dilakukan dengan gerakan tubuh, drama, atau gambar besar yang ditempel di lantai. Kontrak mereka harus pendek dan segera ditinjau, karena minat mereka mudah berpindah. Alih-alih meminta mereka berjanji untuk satu bulan, guru dapat meminta mereka berjanji untuk tiga hari dulu, lalu memperpanjangnya jika berhasil. Tujuannya adalah membangun pengalaman berhasil, bukan menuntut kesempurnaan.

Anak dengan hambatan fisik atau sensorik, misalnya tuna netra, tuna rungu, atau keterbatasan gerak, juga berhak menikmati model ini. Bagi tuna netra, *visioning* tidak harus berbasis gambar; ia dapat berbasis suara, sentuhan, atau cerita lisan. Bagi tuna rungu, bahasa isyarat dan gambar menjadi jembatan utama. Bagi anak dengan keterbatasan gerak, proyek tidak harus bersifat fisik; ia dapat berupa karya verbal, tulisan, atau rancangan yang dapat dikerjakan dengan alat bantu. Yang terpenting adalah guru tidak mendefinisikan kemampuan siswa dari keterbatasannya. Sebaliknya, guru harus bertanya: apa yang bisa dilakukan siswa ini dengan dukungan yang tepat? Pertanyaan itu akan membuka banyak kemungkinan yang selama ini tertutup oleh prasangka.

Anak dengan kesulitan belajar spesifik, seperti disleksia atau diskalkulia, juga membutuhkan penyesuaian. Siswa dengan disleksia mungkin kesulitan membaca dan menulis, tetapi bukan berarti ia tidak bisa berpikir tentang masa depannya. Ia dapat diajak bercerita secara lisan, menggambar, atau merekam suaranya. Kontrak belajar tidak harus berupa teks tertulis; ia dapat berupa simbol, gambar,

atau kesepakatan lisan yang dicatat oleh guru. Siswa dengan diskalkulia mungkin kesulitan dengan angka, tetapi bukan berarti ia tidak bisa menyusun rencana. Ia dapat memakai gambar, urutan kegiatan, atau kalimat sederhana. Penilaian pun harus menyesuaikan: yang dinilai bukan kemampuannya membaca atau berhitung, tetapi kemampuannya untuk tumbuh sesuai dengan kondisinya.

Dalam semua penyesuaian itu, kerja sama dengan orang tua, guru pendamping, dan ahli sangat menentukan. Guru kelas tidak harus bekerja sendirian. Ia perlu berkomunikasi dengan orang tua untuk memahami kebiasaan, kekuatan, dan kebutuhan siswa. Ia perlu berkoordinasi dengan guru pendamping khusus jika tersedia. Ia juga perlu terbuka terhadap saran dari terapis atau psikolog. *Future-Self Contract Learning* tidak menuntut guru menjadi ahli dalam semua gangguan perkembangan, tetapi ia menuntut guru untuk mau belajar dan bekerja sama. Sikap terbuka inilah yang lebih penting daripada penguasaan teknis.

Pada akhirnya, membahas anak berkebutuhan khusus dalam model ini adalah membahas keadilan. Keadilan tidak berarti memperlakukan semua anak dengan cara yang sama. Keadilan berarti memberikan setiap anak apa yang ia butuhkan untuk bertumbuh. Sebagaimana bunga yang berbeda memerlukan cara rawat yang berbeda, siswa yang berbeda juga memerlukan pendekatan yang berbeda. *Future-Self Contract Learning* menyediakan kerangka, tetapi guru-lah yang harus mengisinya dengan kepekaan. Ketika kerangka dan kepekaan bertemu, lahirlah pendidikan yang benar-benar menghormati martabat setiap anak.

Dengan demikian, anak berkebutuhan khusus bukanlah beban bagi model ini. Mereka justru menjadi batu ujian: sejauh mana kita sungguh-sungguh percaya bahwa masa depan adalah milik semua orang. Jika model ini hanya bisa dijalankan untuk siswa yang mudah, ia tidak layak disebut sebagai model pendidikan. Tetapi jika ia mampu menyapa mereka yang paling sulit sekalipun, ia akan menjadi bukti bahwa pendidikan sejati selalu mungkin, bahkan di tempat yang paling sunyi. Bagian berikutnya akan melanjutkan kepedulian ini dengan membahas siswa yang mengalami kecemasan, trauma, atau hidup dalam latar belakang yang sulit. Sebab, mereka pun menyimpan masa depan, meskipun dunia sering kali membuat mereka takut untuk menatapnya.

Siswa dengan Kecemasan, Trauma, atau Latar Belakang Sulit

Tidak semua siswa datang ke sekolah dengan hati yang ringan. Sebagian membawa beban yang tidak terlihat: kecemasan yang membuat mereka sulit tidur, trauma yang membekas dari kekerasan atau kehilangan, atau kemiskinan yang memaksa mereka memikirkan pekerjaan ketika seharusnya mereka memikirkan pelajaran. Mereka duduk di kursi yang sama, memakai seragam yang sama, dan mengikuti

pelajaran yang sama seperti siswa lain. Tetapi di dalam batin mereka, sedang berlangsung pergulatan yang tidak selalu dapat mereka ceritakan. Bagi mereka, membayangkan masa depan bukanlah hal yang sederhana. Justru masa depan bisa menjadi sumber ketakutan, bukan harapan.

Future-Self Contract Learning harus berjalan dengan sangat hati-hati di hadapan siswa-siswa seperti ini. Model ini, yang dibangun di atas ajakan untuk menatap masa depan, tidak boleh berubah menjadi paksaan halus yang menekan luka. Sebaliknya, ia harus menjadi ruang yang aman, tempat siswa belajar bahwa masa depan tidak harus menakutkan. Bagi banyak siswa yang cemas atau trauma, langkah pertama yang paling penting bukanlah membuat kontrak besar, melainkan merasa bahwa dirinya diterima. Sebelum mereka mampu membayangkan sepuluh tahun ke depan, mereka perlu merasakan bahwa hari ini saja mereka baik-baik saja. Maka, guru yang menerapkan model ini pada siswa dengan latar belakang sulit harus terlebih dahulu menjadi pribadi yang dapat dipercaya.

Kecemasan terhadap masa depan sering kali muncul karena siswa merasa tidak berdaya. Mereka melihat dunia sebagai tempat yang mengancam: orang tua bertengkar, ekonomi keluarga tidak menentu, atau lingkungan tidak aman. Dalam keadaan seperti itu, meminta siswa membayangkan masa depan yang gemilang bisa terasa seperti ejekan. Mereka bukan tidak ingin, tetapi tidak berani. Karena itu, *visioning* perlu disesuaikan. Guru dapat memulai dari masa depan yang sangat dekat: besok, minggu depan, atau bulan depan. Pertanyaannya pun sederhana: "Apa satu hal baik yang kamu harapkan terjadi besok?" Pertanyaan kecil ini mungkin tampak remeh, tetapi bagi anak yang cemas, menjawabnya adalah latihan keberanian. Dari langkah kecil inilah harapan dapat ditumbuhkan kembali.

Siswa yang mengalami trauma, terutama akibat kekerasan, kehilangan, atau bencana, memerlukan pendekatan yang tidak menghakimi. Trauma membuat seseorang sulit memercayai bahwa masa depan dapat berbeda dari masa lalunya. Sebagaimana dijelaskan oleh van der Kolk (2014), trauma bukan hanya tersimpan dalam ingatan, tetapi juga dalam tubuh dan cara seseorang merasakan dunia. Siswa yang trauma mungkin menjadi sangat pendiam, atau sebaliknya mudah meledak. Ia mungkin tidak mampu berkonsentrasi, bukan karena malas, tetapi karena batinnya terus-menerus siaga terhadap bahaya. Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, guru tidak boleh menafsirkan perilaku seperti ini sebagai kegagalan moral. Guru harus bertanya dengan lembut: "Apa yang sedang kamu rasakan? Apa yang kamu butuhkan?" Sebab, sebelum mengajak siswa menata masa depan, kita harus membantu mereka merasa aman di masa kini.

Latar belakang sulit, seperti kemiskinan, perceraian orang tua, atau pengasuhan yang tidak stabil, juga berpengaruh besar. Siswa dari keluarga miskin mungkin harus membantu orang tua berjualan sepulang sekolah. Waktunya untuk belajar sempit, tenaganya terkuras, dan masa depannya sering kali dibayangi oleh tuntutan untuk

segera bekerja. Dalam situasi seperti ini, kontrak belajar yang terlalu ambisius akan terasa seperti beban tambahan. Guru perlu merancang kontrak yang realistis: cukup satu tindakan kecil yang bisa dilakukan tanpa mengorbankan tanggung jawabnya di rumah. Justru di sinilah *Future-Self Contract Learning* dapat menunjukkan empatinya. Ia tidak menuntut siswa menjadi pahlawan; ia membantu siswa menemukan celah kecil untuk tetap belajar dan bertumbuh di tengah keterbatasannya.

Penting untuk menegaskan bahwa menghadapi siswa dengan kecemasan, trauma, atau latar belakang sulit bukan berarti meniadakan harapan. Justru sebaliknya. Model ini, bila dijalankan dengan bijak, dapat menjadi alat untuk menumbuhkan harapan yang realistis. Harapan tidak harus berupa bayangan masa depan yang sempurna. Harapan bisa sekecil keyakinan bahwa besok akan ada satu hal baik yang bisa dinanti. Bonanno (2004) menunjukkan bahwa manusia memiliki daya lenting yang luar biasa, dan ketahanan itu dapat ditumbuhkan melalui dukungan sosial yang stabil. Sekolah dapat menjadi bagian dari dukungan itu. Guru yang hadir dengan tulus, yang mengingat nama siswa, yang bertanya kabarnya, dan yang tidak menyerah pada label, sedang menanam benih harapan. *Future-Self Contract Learning* hanyalah salah satu caranya, tetapi caranya bisa sangat kuat jika dijalankan dengan kesabaran.

Dalam praktiknya, guru perlu membuka ruang bagi ekspresi yang berbeda-beda. Siswa yang cemas mungkin tidak suka berbicara di depan kelas. Jangan paksa ia presentasi. Biarkan ia menulis, menggambar, atau menyampaikan secara pribadi. Siswa yang trauma mungkin menolak membayangkan masa depan. Jangan paksa ia. Beri ia pilihan untuk menceritakan apa yang ia rasakan hari ini, tanpa harus melompat ke masa depan. Siswa yang lelah karena membantu orang tua mungkin tidak dapat mengerjakan proyek besar. Jangan hukum ia. Bantu ia merancang proyek kecil yang tetap bermakna. Semua penyesuaian ini bukanlah kompromi terhadap mutu, melainkan wujud dari pendidikan yang manusiawi. Sebab, pendidikan yang baik tidak pernah meninggalkan mereka yang sedang berjuang.

Guru juga perlu mengenali batasnya sendiri. Siswa dengan trauma berat atau gangguan kecemasan yang serius memerlukan bantuan profesional. Guru bukan pengganti psikolog atau konselor. Tugas guru adalah mendampingi, bukan mengobati. Ketika melihat tanda-tanda yang mengkhawatirkan—seperti kesedihan yang berkepanjangan, ledakan emosi yang tidak terkendali, atau penarikan diri yang ekstrem—guru sebaiknya tidak menangani sendirian. Ia harus merujuk siswa kepada konselor sekolah, psikolog, atau layanan kesehatan mental yang tersedia. Dengan mengetahui batasnya, guru justru dapat mendampingi dengan lebih sehat. Ia tidak terbebani oleh tanggung jawab yang bukan miliknya, dan siswa pun mendapatkan bantuan yang lebih tepat.

Diferensiasi untuk siswa dengan kecemasan, trauma, atau latar belakang sulit menuntut lebih banyak mendengarkan daripada berbicara. Guru yang

terbiasa cepat memberi nasihat harus belajar untuk menahan diri. Sebab, nasihat yang tergesa-gesa sering kali tidak menyentuh; ia hanya menutup ruang cerita. Padahal, yang paling dibutuhkan oleh siswa yang terluka adalah kehadiran yang mau mendengarkan tanpa buru-buru, tanpa menghakimi, dan tanpa mengurangi beratnya apa yang mereka rasakan. Dari kehadiran semacam itulah, siswa belajar bahwa dirinya berharga. Dan hanya siswa yang merasa berharga yang mampu memandang masa depannya dengan harapan.

Dengan demikian, kecemasan, trauma, dan latar belakang sulit bukanlah penghalang untuk menerapkan *Future-Self Contract Learning*. Ia justru menjadi panggilan untuk menerapkannya dengan lebih dalam. Model ini tidak hanya mengajak siswa menatap masa depan; ia juga mengajak guru untuk menatap siswa dengan lebih jernih. Ketika seorang anak yang pernah putus asa mulai menuliskan satu harapan kecil di kontraknya, di situlah pendidikan sedang menyentuh wilayah yang paling dalam. Nilai akademik boleh datang kemudian. Yang pertama-tama sedang dipulihkan adalah kepercayaan bahwa hidup masih layak dijalani, dan bahwa masa depan masih mungkin dibayangkan. Itulah kemenangan yang tidak selalu tercatat di rapor, tetapi itulah kemenangan yang paling sejati.

Dari pembahasan ini, kita semakin menyadari bahwa *Future-Self Contract Learning* bukanlah model untuk siswa yang kuat saja. Ia adalah model untuk semua, justru karena ia menolak ukuran yang seragam. Bagian berikutnya akan menegaskan hal ini dengan membahas keadilan bagi semua kondisi siswa. Di sana kita akan merumuskan apa artinya adil dalam pendidikan, dan bagaimana *Future-Self Contract Learning* mencoba mewujudkannya—bukan dengan memperlakukan semua siswa sama, tetapi dengan memenuhi kebutuhan setiap siswa secara khusus. Sebab, di dalam perbedaan itulah sesungguhnya keadilan menemukan wajahnya yang paling autentik.

Keadilan bagi Semua Kondisi Siswa

Kata adil dalam pendidikan sering kali disalahartikan. Banyak orang menganggap bahwa adil berarti sama: soal yang sama, waktu yang sama, cara mengajar yang sama, dan ukuran yang sama untuk semua siswa. Padahal, di dalam ruang kelas yang sesungguhnya, kesamaan semacam itu sering kali justru melahirkan ketidakadilan. Siswa yang lambat akan tertinggal, siswa yang cemas akan tertekan, dan siswa yang berasal dari latar belakang sulit akan semakin terpinggirkan. Mereka bukan tidak mau belajar; mereka hanya tidak mendapatkan apa yang mereka butuhkan. Karena itu, keadilan sejati dalam pendidikan bukanlah keseragaman, melainkan keberpihakan yang cermat: memberikan setiap siswa apa yang ia perlukan untuk bertumbuh. Inilah yang menjadi inti dari pembahasan kita tentang keadilan bagi semua kondisi siswa.

Future-Self Contract Learning berdiri di atas pemahaman ini. Sejak awal, model ini tidak mengandaikan bahwa semua siswa memiliki kemampuan yang sama untuk membayangkan masa depan, menyusun rencana, atau menyelesaikan proyek. Ia justru mengakui bahwa perbedaan adalah kenyataan yang harus dirawat, bukan dihapus. Maka, keadilan dalam model ini tidak diukur dari seberapa seragam perilakunya, tetapi dari seberapa tepat bantuannya. Seorang siswa yang sudah mampu menulis kontrak panjang tidak perlu dipaksa menulis lebih banyak lagi. Sebaliknya, seorang siswa yang belum lancar menulis boleh membuat kontrak secara lisan atau dengan gambar. Keduanya sama-sama belajar, tetapi dengan cara yang sesuai dengan kondisinya. Di sinilah letak keadilan itu: bukan pada kesamaan bentuk, melainkan pada kesamaan kesempatan untuk bertumbuh.

Keadilan seperti ini menuntut guru untuk mengenali siswanya satu per satu. Guru tidak cukup hanya menghafal nama dan nilai. Ia perlu memahami cerita di balik wajah-wajah yang duduk di hadapannya: siapa yang sedang lelah, siapa yang sedang takut, siapa yang sedang berjuang dengan keadaan rumahnya, dan siapa yang sedang berbunga-bunga dengan minat barunya. Pengetahuan semacam ini tidak datang dari satu kali pengamatan. Ia tumbuh dari perhatian yang berulang, dari percakapan-percakapan kecil, dan dari kesediaan untuk mendengarkan tanpa menghakimi. Dalam *Future-Self Contract Learning*, guru dipanggil untuk menjadi lebih dari sekadar penyampai materi. Ia dipanggil untuk menjadi pendamping yang mengenal, yang mengerti, dan yang mau hadir. Tanpa kehadiran semacam ini, semua fase model ini akan kehilangan nyawanya.

Keadilan juga menuntut keberanian untuk membela siswa yang paling lemah. Di dalam kelas, selalu ada kecenderungan untuk lebih memperhatikan siswa yang cerdas, rajin, dan menyenangkan. Siswa yang lambat, pendiam, atau sulit sering kali terabaikan, bukan karena guru jahat, tetapi karena perhatian manusiawi memang mudah tertarik kepada yang lebih cepat. Padahal, justru siswa-siswa yang kurang menarik perhatian itulah yang paling membutuhkan keadilan. *Future-Self Contract Learning* memberi ruang bagi guru untuk secara sadar memeriksa dirinya: siapa yang belum pernah ia tanyai kabarnya? Siapa yang kontraknya belum pernah ia baca? Siapa yang karyanya tidak pernah ia hargai? Pertanyaan-pertanyaan ini sederhana, tetapi ia menuntut kejujuran. Dan dari kejujuran itu, guru dapat mulai memperbaiki arah perhatiannya.

Dalam penilaian, keadilan bagi semua kondisi siswa tidak berarti meniadakan standar. Standar tetap penting agar pendidikan tidak kehilangan arah. Tetapi standar harus diperlakukan sebagai cita-cita bersama, bukan sebagai hakim yang siap menjatuhkan vonis. Siswa yang belum mencapai standar tidak boleh dihukum; ia harus dibantu. Siswa yang telah melampaui standar tidak boleh berhenti; ia harus ditantang. Dengan demikian, standar bukanlah alat untuk memilah siswa menjadi juara dan pecundang, melainkan alat untuk memetakan seberapa jauh setiap siswa

telah berjalan dan seberapa banyak dukungan yang masih ia butuhkan. Inilah cara *Future-Self Contract Learning* menempatkan standar: sebagai rambu, bukan sebagai tembok.

Keadilan dalam model ini juga bersifat relasional. Ia tidak hanya terjadi antara guru dan siswa, tetapi juga antara siswa dan teman-temannya, antara sekolah dan orang tua, serta antara siswa dan masyarakatnya. Sebuah kelas yang adil adalah kelas di mana setiap siswa merasa aman untuk menjadi dirinya sendiri. Untuk itu, guru perlu menumbuhkan budaya saling menghargai. Siswa yang cepat tidak boleh menertawakan siswa yang lambat. Siswa yang kuat tidak boleh merendahkan siswa yang lemah. Proyek *legacy* bahkan dapat dirancang untuk memperkuat kerja sama, bukan kompetisi. Dengan cara ini, keadilan tidak hanya diajarkan sebagai konsep, tetapi dihidupi sebagai suasana.

Tidak kalah penting adalah keadilan dalam hal akses. Di banyak tempat, siswa tidak memiliki akses yang sama terhadap buku, listrik, internet, atau bahkan ruang kelas yang layak. *Future-Self Contract Learning* tidak boleh mengabaikan kenyataan ini. Justru karena itulah model ini dirancang agar dapat dijalankan dengan sumber daya yang paling sederhana. Kertas bekas, gambar, cerita lisan, alam sekitar, dan kehadiran orang tua adalah bahan-bahan yang selalu tersedia di hampir semua tempat. Keadilan akses berarti tidak menjadikan teknologi atau fasilitas sebagai syarat mutlak. Sekolah yang miskin tetap dapat menjalankan model ini, karena yang paling utama bukanlah alatnya, melainkan arah dan kesungguhannya. Dengan demikian, *Future-Self Contract Learning* berusaha menjadi model yang memihak kepada mereka yang selama ini kalah oleh ketimpangan fasilitas.

Lebih jauh, keadilan juga menyangkut masa depan itu sendiri. Setiap siswa, apa pun kondisinya, berhak untuk memiliki masa depan yang layak. Masa depan bukanlah milik anak-anak pintar saja, bukan pula milik anak-anak yang lahir dari keluarga mampu. Ia adalah hak setiap manusia. Ketika sekolah hanya menyiapkan siswa yang cerdas untuk sukses dan membiarkan yang lain sekadar lulus, ia sedang mencuri hak masa depan mereka. *Future-Self Contract Learning* menolak pencurian itu. Ia mengajak setiap siswa, tanpa kecuali, untuk membayangkan masa depannya, sekecil apa pun bayangan itu. Sebab, bayangan adalah awal dari harapan, dan harapan adalah awal dari tindakan. Siswa yang berani membayangkan masa depannya sedang menegaskan bahwa ia juga memiliki tempat di dunia yang akan datang.

Keadilan bagi semua kondisi siswa akhirnya berbicara tentang pandangan kita terhadap manusia. Jika kita percaya bahwa setiap anak berharga, maka kita harus memperlakukan mereka dengan cara yang sesuai dengan keyakinan itu. Kita tidak boleh membeda-bedakan berdasarkan seberapa cepat mereka memahami, seberapa tenang mereka duduk, atau seberapa banyak yang dapat mereka hasilkan. Kita harus melihat mereka sebagai pribadi yang sedang bertumbuh, yang

memiliki luka dan kekuatan, ketakutan dan harapan. *Future-Self Contract Learning* adalah salah satu jalan untuk mewujudkan pandangan itu di dalam kelas. Ia adalah model yang berusaha untuk tidak meninggalkan siapa pun, justru karena ia lahir dari keyakinan bahwa masa depan adalah milik semua.

Dengan selesainya pembahasan tentang diferensiasi ini, kita telah menegaskan bahwa model ini bukan hanya untuk siswa yang ideal. Ia untuk semua: yang muda dan yang dewasa, yang cepat dan yang lambat, yang utuh dan yang terluka. Tentu saja, menjalankan model ini di tengah keberagaman bukanlah pekerjaan yang mudah. Ia menuntut kesabaran, kepekaan, dan keberanian. Tetapi justru di situlah letak nilai pendidikan: bukan pada kemudahannya, melainkan pada kesetiaannya kepada martabat manusia. Bagian berikutnya akan membawa kita ke wilayah yang lebih teknis: bagaimana model ini dijalankan dalam praktik di berbagai konteks dan lokasi. Sebab, setelah memahami prinsip dan diferensiasi, kita perlu melihat bagaimana semuanya itu diwujudkan dalam langkah-langkah yang nyata. Di sanalah kita akan belajar bahwa keadilan bukan hanya kata, tetapi juga kerja.

BAGIAN 4
PRAKTIK DI LAPANGAN

BAB 10
PANDUAN PRAKTIS PER FASE

Teori dan prinsip hanya akan menjadi wacana indah jika tidak diikuti oleh langkah yang jelas. Bab ini hadir untuk menerjemahkan enam fase *Future-Self Contract Learning* ke dalam panduan yang dapat dipakai guru di lapangan. Tujuannya bukan untuk menyeragamkan praktik, melainkan untuk memberikan pijakan awal yang konkret. Setiap guru dipersilakan menyesuaikan langkah-langkah ini dengan konteks, usia siswa, dan kondisi sekolah masing-masing. Yang penting bukan rincian teknisnya, melainkan roh dari setiap fase: bahwa masa depan dihadirkan sebagai sumber belajar, bukan sebagai slogan.

Panduan ini disusun untuk menjawab kebutuhan-kebutuhan praktis yang sering muncul di ruang guru: apa yang harus dilakukan guru, pertanyaan apa yang dapat diajukan, berapa lama waktu yang dibutuhkan, alat apa saja yang diperlukan, dan bagaimana jika fasilitas terbatas. Dengan menjawab kebutuhan-kebutuhan itu, kita berharap model ini tidak hanya dipuji sebagai gagasan, tetapi juga dijalankan sebagai kebiasaan.

Langkah Guru

Langkah guru adalah urutan tindakan yang perlu dilakukan pendidik dalam memandu setiap fase. Langkah ini bukanlah resep kaku, melainkan semacam pegangan agar guru tidak kehilangan arah. Dalam praktiknya, urutan ini dapat diperpendek atau diperpanjang sesuai kebutuhan. Yang terutama adalah guru memahami maksud dari setiap langkah, sehingga ketika keadaan menuntut penyesuaian, ia tidak kehilangan inti.

1. **Visioning Future Self**

   Langkah pertama dalam fase ini adalah menciptakan suasana yang tenang dan aman. Siswa perlu merasa bahwa membayangkan masa depan adalah kegiatan yang menyenangkan, bukan ujian. Guru dapat memulai dengan cerita pendek, gambar, atau pertanyaan ringan tentang harapan. Setelah suasana terbangun, guru mengajukan pertanyaan pembuka yang mengajak siswa membayangkan dirinya di masa depan. Pertanyaan itu sebaiknya tidak langsung menyempit pada profesi, melainkan membuka ruang yang lebih luas: tempat tinggal, kegiatan, orang-orang di sekitar, dan perasaan.

   Langkah kedua adalah memberi kesempatan kepada siswa untuk mengungkapkan bayangannya. Guru dapat meminta siswa menggambar,

menulis, bercerita, atau membuat peta sederhana. Selama proses ini, guru berkeliling, mengamati, dan sesekali bertanya dengan lembut untuk membantu siswa yang tampak kesulitan. Guru tidak boleh menertawakan atau membandingkan jawaban siswa. Setiap bayangan, sesederhana apa pun, adalah titik berangkat yang sah.

Langkah ketiga adalah merangkum. Guru tidak perlu membuat kesimpulan panjang. Cukup menegaskan bahwa setiap siswa memiliki bayangan masa depannya sendiri, dan bayangan itu akan menjadi bahan belajar pada pertemuan-pertemuan berikutnya. Jika memungkinkan, hasil kerja siswa disimpan dengan baik sebagai dokumen yang akan dibuka kembali.

2. Reality Gap Analysis

Langkah pertama dalam fase ini adalah mengingatkan kembali bayangan masa depan yang telah dibuat siswa. Guru dapat meminta siswa membuka gambar atau tulisan mereka, lalu bertanya: "Apa yang kamu ingat dari bayanganmu?" Ini penting agar kesadaran akan masa depan tidak hilang.

Langkah kedua adalah mengajak siswa membandingkan. Guru dapat menyiapkan pertanyaan sederhana: "Apa yang sudah kamu miliki sekarang? Apa yang belum?" Siswa diminta mengisi dua kolom, menggambar dua sisi, atau menjawab secara lisan. Guru perlu menjaga agar perbandingan ini tidak berubah menjadi penghakiman. Fokusnya adalah pemetaan, bukan penilaian.

Langkah ketiga adalah menutup dengan penguatan. Guru menegaskan bahwa jarak antara diri sekarang dan masa depan adalah hal yang wajar. Jarak itu bukan aib, melainkan peta belajar. Guru dapat menyampaikan kalimat seperti: "Kita semua sedang berjalan. Hari ini kita melihat di mana kita berdiri. Besok kita akan mulai melangkah."

3. Time Simulation Lab

Langkah pertama adalah menyiapkan sebuah cerita atau kasus sederhana yang mengandung dilema atau pilihan. Cerita ini tidak harus rumit. Ia bisa berupa kisah tentang seorang anak yang harus memilih antara belajar dan bermain, atau tentang sebuah kampung yang harus memutuskan cara menjaga sungainya. Guru membacakan cerita itu dengan hidup, sehingga siswa merasa terlibat.

Langkah kedua adalah mengajak siswa masuk ke dalam cerita. Guru bertanya: "Kalau kamu jadi tokoh ini, apa yang akan kamu lakukan?" Siswa diberi waktu untuk berpikir, lalu menjawab secara lisan, tertulis, atau dalam diskusi kelompok. Guru kemudian mengajak siswa membayangkan akibat dari setiap pilihan: "Kalau ia memilih ini, apa yang mungkin terjadi lima tahun lagi?"

Langkah ketiga adalah menutup dengan refleksi. Guru menegaskan bahwa setiap pilihan memiliki bayangan di masa depan. Tidak ada pilihan yang sepenuhnya aman, tetapi ada pilihan yang lebih bijak. Guru mengajak siswa mengingat kembali bayangan masa depannya, lalu bertanya: "Apa yang bisa kamu pelajari dari cerita ini untuk perjalananmu sendiri?"

4. **Learning Contract**

Langkah pertama adalah menjelaskan apa itu kontrak belajar. Guru tidak perlu memakai istilah yang berat. Cukup katakan bahwa kontrak adalah janji kepada diri sendiri. Janji itu berisi satu atau dua langkah kecil yang akan dilakukan untuk mendekatkan diri ke masa depan.

Langkah kedua adalah membantu siswa merumuskan janji. Guru mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang memandu: "Apa satu hal kecil yang bisa kamu lakukan minggu ini? Kapan kamu akan melakukannya? Apa yang kamu butuhkan?" Guru perlu memastikan janji itu realistis dan terukur. Hindari janji yang terlalu besar atau terlalu kabur.

Langkah ketiga adalah meresmikan kontrak. Siswa menulis atau menggambar kontraknya, lalu menandatanganinya. Jika memungkinkan, kontrak dibacakan di hadapan teman atau guru sebagai saksi. Guru menyimpan salinan kontrak atau meminta siswa menyimpannya di tempat yang mudah terlihat.

5. **Legacy Project**

Langkah pertama adalah menghubungkan kontrak dengan proyek. Guru bertanya: "Dari janji yang kamu buat, karya atau tindakan apa yang bisa kamu hasilkan? Siapa yang akan terbantu?" Siswa diajak merancang proyek sederhana yang lahir dari kontraknya.

Langkah kedua adalah membimbing pelaksanaan proyek secara bertahap. Guru membagi proyek ke dalam langkah-langkah kecil, lalu memantau kemajuan siswa dari waktu ke waktu. Guru tidak perlu mengambil alih pekerjaan siswa. Ia cukup bertanya, memberi saran, dan mendorong ketika siswa menghadapi hambatan.

Langkah ketiga adalah memastikan proyek selesai dan memiliki nilai guna. Guru mengajak siswa memikirkan apa yang akan terjadi pada karyanya setelah selesai: apakah akan dipajang, dipakai, disumbangkan, atau dilanjutkan oleh orang lain. Dengan cara ini, proyek tidak berhenti sebagai tugas, tetapi menjadi warisan.

6. **Future Defense**

Langkah pertama adalah menyiapkan suasana yang khidmat tetapi tetap ramah. Guru menjelaskan bahwa siswa akan mempresentasikan karya dan rencananya. Siswa diberi waktu untuk menyiapkan apa yang akan disampaikan.

Langkah kedua adalah memandu presentasi dan tanya jawab. Guru bertindak sebagai moderator. Ia mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mendorong refleksi, bukan pertanyaan yang menjebak. Guru juga mengajak teman-teman atau panel bertanya dengan sopan.

Langkah ketiga adalah memberikan umpan balik yang membangun. Guru tidak hanya menyebut kekurangan, tetapi juga menegaskan apa yang telah tumbuh. Guru menutup dengan mengajak siswa meninjau kembali kontraknya

dan memikirkan langkah berikutnya. Dengan demikian, fase ini menjadi penutup yang membuka siklus baru.

Demikianlah langkah-langkah guru dalam setiap fase. Langkah-langkah ini akan semakin jelas ketika dipadukan dengan contoh pertanyaan dan dialog, yang akan kita bahas pada bagian berikutnya. Sebab, langkah tanpa kata-kata sering kali terasa kaku, sedangkan kata-kata tanpa langkah hanya akan menjadi angin. Guru memerlukan keduanya: arah tindakan dan bahasa yang menghidupkan. Pada bagian selanjutnya, kita akan melihat bagaimana pertanyaan-pertanyaan yang baik dapat membuka ruang berpikir siswa, dan bagaimana dialog yang sederhana dapat menumbuhkan kesadaran masa depan. Di situlah kita akan belajar bahwa mendidik bukan hanya soal melakukan, tetapi juga soal bertanya dan mendengarkan.

Contoh Pertanyaan dan Dialog

Langkah guru akan terasa kering tanpa kata-kata yang menyertainya. Pertanyaan yang baik adalah pintu masuk menuju pikiran siswa. Dialog yang hidup adalah jembatan antara guru dan siswa, antara hari ini dan masa depan. Pada bagian ini, kita akan menelusuri contoh-contoh pertanyaan dan dialog yang dapat dipakai dalam setiap fase. Contoh-contoh ini bukan untuk dihafal, melainkan untuk memberi gambaran bagaimana seorang guru dapat bertanya dengan membuka, mendengarkan dengan sungguh-sungguh, dan menanggapi dengan mendorong berpikir.

1. **Visioning Future Self**

   Pertanyaan yang baik dalam fase ini adalah pertanyaan yang mengundang imajinasi, bukan yang menuntut jawaban benar. Guru sebaiknya menghindari pertanyaan yang terlalu sempit seperti "Kamu mau jadi apa?" karena pertanyaan itu cenderung membatasi. Sebagai gantinya, guru dapat bertanya:

   "Bayangkan kamu sudah dewasa. Di mana kamu tinggal?"
   "Di pagi hari, apa yang kamu lakukan?"
   "Siapa saja orang yang ada di dekatmu?"
   "Apa yang membuatmu bangga dengan dirimu saat itu?"

   Dialog singkat berikut memberi gambaran suasana yang diharapkan.

   Guru : "Anak-anak, mari kita pejamkan mata sejenak. Bayangkan suatu pagi sepuluh tahun dari sekarang. Kamu sudah dewasa. Kamu bangun di rumahmu. Seperti apa rumah itu?"
   Siswa : "Rumahku dekat sawah."
   Guru : "Bagus. Apa yang kamu lakukan setelah bangun?"
   Siswa : "Aku pergi ke kebun, menyiram tanaman."
   Guru : "Kamu terlihat senang. Siapa yang bersamamu?"

Siswa : "Ibu. Ibu sudah tua, aku yang membantunya."
Guru : "Terima kasih sudah membagikan bayanganmu. Itu bayangan yang indah. Kita akan simpan dulu, nanti kita pakai lagi."

Dialog semacam ini sederhana, tetapi ia membuka ruang yang lebih dalam daripada sekadar menanyakan cita-cita. Siswa diajak membayangkan suasana, relasi, dan perasaan. Di sinilah *possible selves* mulai hidup.

2. Reality Gap Analysis

Pertanyaan dalam fase ini bertujuan membantu siswa melihat jarak antara dirinya sekarang dan bayangan masa depannya. Nada pertanyaan harus tetap hangat dan tidak menghakimi.

"Apa yang sudah kamu miliki sekarang dari bayangan masa depanmu itu?"
"Apa yang belum kamu miliki?"
"Apa yang sudah bisa kamu lakukan?"
"Apa yang masih sulit?"
"Menurutmu, apa yang perlu kamu pelajari?"
Contoh dialog:

Guru : "Kamu tadi membayangkan dirimu merawat kebun. Sekarang, apa yang sudah kamu bisa lakukan dari bayangan itu?"
Siswa : "Aku sudah bisa menyiram tanaman."
Guru : "Bagus. Lalu apa yang belum bisa?"
Siswa : "Aku belum tahu cara memilih bibit yang baik."
Guru : "Nah, itu temuan penting. Kalau begitu, apa yang perlu kita pelajari?"
Siswa : "Cara memilih bibit."
Guru : "Baik. Kita akan ingat ini untuk langkah kita berikutnya."

Dialog ini menunjukkan bahwa kesenjangan tidak ditakuti, tetapi dijadikan bahan belajar. Guru tidak berkata, "Kamu belum bisa? Kok bisa?" melainkan mengubah kekurangan menjadi arah.

3. Time Simulation Lab

Fase ini memerlukan pertanyaan yang mengajak siswa mempertimbangkan akibat. Guru dapat memakai cerita atau kasus sebagai pijakan.

"Kalau kamu jadi tokoh ini, apa yang akan kamu lakukan?"
"Apa yang mungkin terjadi lima tahun kemudian jika ia memilih itu?"
"Ada pilihan lain?"
"Apa akibatnya bagi orang lain?"
"Apa yang bisa kita pelajari untuk hidup kita sendiri?"

Contoh dialog setelah membacakan cerita tentang seorang anak yang lebih suka bermain daripada belajar merawat kebun:

Guru : "Kalau kamu jadi Raka, apa yang akan kamu lakukan?"
Siswa : "Aku akan belajar, tapi tetap main juga."
Guru : "Menarik. Kalau Raka belajar merawat kebun, apa yang mungkin terjadi lima tahun kemudian?"

Siswa : "Kebunnya subur. Ibunya bangga."
Guru : "Kalau Raka hanya bermain terus?"
Siswa : "Kebunnya rusak. Tidak ada hasil."
Guru : "Jadi, pilihan kecil hari ini bisa membentuk lima tahun yang akan datang, ya. Apa yang kamu rasakan dari cerita ini untuk dirimu sendiri?"
Siswa : "Aku harus mulai belajar pelan-pelan."

Dialog ini menunjukkan bahwa siswa tidak digurui, tetapi diajak menarik kesimpulan sendiri. Guru hanya memandu dengan pertanyaan.

4. Learning Contract

Pertanyaan dalam fase ini harus membantu siswa merumuskan janji yang konkret, realistis, dan terukur.

"Apa satu hal kecil yang bisa kamu lakukan minggu ini?"
"Kapan kamu akan melakukannya?"
"Apa yang kamu butuhkan supaya bisa melakukannya?"
"Siapa yang bisa membantumu?"
"Bagaimana kamu tahu kamu sudah melakukannya?"

Contoh dialog:

Guru : "Dari tadi, kamu tahu kamu perlu belajar memilih bibit. Apa satu hal kecil yang bisa kamu lakukan minggu ini?"
Siswa : "Aku akan bertanya kepada paman cara memilih bibit."
Guru : "Kapan kamu akan bertanya?"
Siswa : "Sabtu sore, setelah membantu ibu."
Guru : "Itu rencana yang jelas. Kalau sudah bertanya, apa yang akan kamu lakukan dengan jawabannya?"
Siswa : "Aku tulis di buku, lalu ceritakan ke kelas."
Guru : "Bagus. Sekarang tulis janji itu dan tandatangani. Ini janji kamu kepada dirimu sendiri."

Dialog ini memperlihatkan bahwa guru mendorong siswa untuk merinci niatnya. Kalimat "Ini janji kamu kepada dirimu sendiri" menegaskan kepemilikan siswa atas kontraknya.

5. Legacy Project

Fase ini memerlukan pertanyaan yang mengarahkan karya kepada manfaat bagi orang lain dan masa depan.

"Dari janjimu itu, karya apa yang bisa kamu buat?"
"Siapa yang akan memakai atau melihat karyamu?"
"Apa yang kamu harapkan terjadi setelah karyamu selesai?"
"Apa yang akan kamu lakukan dengan karyamu nanti?"
"Bagaimana karyamu bisa berguna lima tahun lagi?"

Contoh dialog:

Guru : "Kamu sudah belajar memilih bibit. Sekarang, karya apa yang bisa kamu buat dari pengetahuan itu?"

Siswa : "Aku bisa membuat poster cara memilih bibit."
Guru : "Untuk siapa poster itu?"
Siswa : "Untuk anak-anak yang mau berkebun, biar mereka tidak salah pilih."
Guru : "Kalau poster itu dipasang di sekolah, apa yang kamu harapkan?"
Siswa : "Semoga banyak anak yang terbantu."
Guru : "Itu artinya postermu bukan sekadar tugas. Postermu adalah warisan kecil yang bisa terus dipakai orang lain."

Dialog ini menegaskan bahwa proyek memiliki kehidupan di luar nilai. Ia ditujukan kepada orang lain, dan justru di situlah maknanya.

6. Future Defense

Pertanyaan dalam fase ini bertujuan menggali proses, kejujuran, dan refleksi.
"Apa bagian yang paling sulit dari proyekmu?"
"Apa yang kamu ubah setelah menemui kesulitan?"
"Apa yang kamu pelajari tentang dirimu sendiri?"
"Kalau kamu mengulang dari awal, apa yang akan kamu lakukan berbeda?"
"Apa hubungan karyamu dengan masa depanmu?"
Contoh dialog:

Guru : "Ceritakan apa yang kamu buat dan mengapa kamu membuatnya."
Siswa : "Aku membuat poster cara memilih bibit. Karena dari bayanganku, aku ingin jadi petani yang baik."
Guru : "Apa bagian tersulitnya?"
Siswa : "Menggambarnya rapi. Aku sering salah."
Guru : "Lalu kamu bagaimana?"
Siswa : "Aku coba lagi tiga kali sampai tidak salah."
Guru : "Itu artinya kamu belajar ketekunan. Apa yang kamu rasakan sekarang?"
Siswa : "Aku senang. Ternyata aku bisa."
Guru : "Bagus. Terima kasih sudah jujur dan mau berusaha. Ini baru langkah pertama. Masih ada langkah lain di depanmu."

Dialog ini memperlihatkan bahwa *future defense* bukanlah interogasi, melainkan percakapan yang meneguhkan. Guru tidak hanya menilai hasil, tetapi juga proses dan pertumbuhan.

Contoh-contoh pertanyaan dan dialog ini menunjukkan satu hal yang penting: bahasa guru adalah alat pendidikan yang paling halus. Pertanyaan yang baik membuka, pertanyaan yang buruk menutup. Dialog yang hidup menumbuhkan, dialog yang kering mematikan. Dalam *Future-Self Contract Learning*, guru tidak dituntut untuk selalu tahu jawabannya. Ia justru dituntut untuk tahu bagaimana bertanya. Sebab, dari pertanyaan-pertanyaan itulah siswa belajar untuk berpikir, merasa, dan memutuskan sendiri. Dan dari situ pulalah masa depan mulai disentuh. Bagian berikutnya akan melengkapi panduan ini dengan pertimbangan durasi

dalam setiap fase, karena waktu adalah salah satu kenyataan paling konkret yang harus dihadapi guru di lapangan.

Durasi

Waktu adalah salah satu kenyataan paling konkret yang dihadapi guru. Di tengah padatnya kurikulum dan banyaknya tuntutan administratif, pertanyaan tentang berapa lama setiap fase berlangsung bukanlah pertanyaan sepele. Jika waktu terlalu singkat, proses belajar akan terasa terburu-buru; siswa kehilangan kesempatan untuk merenung, bertanya, dan merasakan. Jika waktu terlalu longgar, siswa bisa kehilangan fokus dan energi. Karena itu, durasi dalam *Future-Self Contract Learning* tidak boleh ditetapkan secara kaku. Ia harus dipahami sebagai kerangka lentur yang membantu guru menjaga agar setiap fase berjalan dengan cukup, tetapi tidak berlebihan.

Durasi yang baik adalah durasi yang berpihak pada proses. Ia memberi ruang bagi siswa untuk berpikir, berdialog, dan menghasilkan karya tanpa merasa dikejar. Namun, ia juga menghormati keterbatasan jam pelajaran. Dalam banyak kasus, keenam fase tidak harus diselesaikan dalam satu pertemuan. Ia dapat direntangkan dalam beberapa minggu, bahkan satu semester. Justru di situlah kekuatan model ini: ia tidak menuntut waktu khusus yang mewah, melainkan dapat diintegrasikan ke dalam jadwal yang sudah ada. Guru tidak perlu menunggu jam tambahan. Ia cukup memakai waktu yang tersedia dengan lebih sadar dan lebih terarah.

Sebagai gambaran, fase *visioning future self* untuk satu kelas dapat berlangsung sekitar tiga puluh hingga empat puluh menit. Waktu itu cukup untuk membuka suasana, mengajukan pertanyaan pemantik, memberi kesempatan siswa menggambar atau menulis, dan menutup dengan berbagi singkat. Jika waktunya lebih sempit, misalnya hanya dua puluh menit, guru dapat memadatkan dengan meminta siswa menceritakan bayangannya secara lisan tanpa harus menggambar. Yang penting bukan banyaknya waktu, melainkan kualitas keheningan dan perhatian yang terjadi di dalamnya.

Fase *reality gap analysis* biasanya membutuhkan waktu yang sama, sekitar tiga puluh menit. Kegiatan membandingkan diri sekarang dengan masa depan memerlukan ketenangan berpikir. Siswa perlu waktu untuk mengingat kembali bayangan masa depannya, lalu menuliskannya dalam dua kolom atau menceritakannya. Guru sebaiknya tidak memotong terlalu cepat, karena di sinilah siswa mulai menyadari apa yang belum mereka kuasai. Kesadaran itu tidak boleh terburu-buru. Ia butuh ruang untuk muncul, seperti air yang butuh waktu untuk jernih.

Fase *time simulation lab* cenderung lebih dinamis dan dapat berlangsung antara empat puluh hingga enam puluh menit, terutama jika menggunakan cerita, diskusi

kelompok, atau permainan peran. Dalam fase ini, siswa tidak hanya mendengarkan, tetapi juga terlibat dalam mempertimbangkan pilihan dan akibatnya. Diskusi yang hidup membutuhkan waktu, tetapi guru harus pandai menjaga agar tidak berputar-putar tanpa arah. Setiap kelompok cukup diberi waktu lima hingga sepuluh menit untuk berdiskusi, lalu perwakilan menyampaikan hasilnya. Guru kemudian menutup dengan refleksi singkat.

Fase *learning contract* adalah fase yang paling menentukan, tetapi bisa diselesaikan dalam dua puluh hingga tiga puluh menit. Yang penting bukan lamanya, melainkan kejelasannya. Guru perlu memberi waktu bagi siswa untuk merumuskan janji yang benar-benar dapat dilakukan. Biasanya, siswa memerlukan beberapa menit untuk berpikir, lalu menuliskannya. Guru dapat berkeliling untuk membantu siswa yang kesulitan. Setelah itu, kontrak dibacakan atau disahkan dengan tanda tangan. Suasana saat penandatanganan sebaiknya tenang, agar siswa merasakan bahwa ini adalah momen yang sungguh-sungguh.

Fase *legacy project* adalah fase yang paling panjang. Ia tidak selesai dalam satu pertemuan. Proyek dapat berlangsung selama dua hingga empat minggu, bahkan lebih, tergantung pada kompleksitas dan jenjang siswa. Guru perlu membagi proyek ke dalam langkah-langkah kecil yang dikerjakan secara bertahap. Setiap minggu, guru menyediakan waktu lima belas hingga dua puluh menit untuk memeriksa kemajuan, memberi umpan balik, dan membantu siswa mengatasi hambatan. Dengan cara ini, proyek tidak menjadi beban yang menumpuk di akhir, melainkan menjadi bagian dari ritme belajar yang teratur.

Fase *future defense* dapat berlangsung sekitar lima hingga sepuluh menit untuk setiap siswa, tergantung jumlah siswa dan kedalaman presentasi. Jika kelas besar, guru dapat membagi sidang menjadi beberapa hari atau memakai bentuk pameran di mana siswa menjelaskan karyanya kepada pengunjung secara bergantian. Yang penting adalah setiap siswa mendapat kesempatan untuk mempertanggungjawabkan karyanya secara lisan. Durasi tidak harus seragam; siswa yang lebih muda atau yang mengalami kesulitan berbicara dapat diberi waktu lebih singkat dengan bentuk yang lebih sederhana.

Di luar perkiraan per fase, ada beberapa prinsip yang perlu dipegang guru dalam mengelola durasi. Pertama, fleksibilitas. Guru harus peka terhadap kebutuhan kelas. Jika siswa sedang sangat antusias, guru boleh memberi waktu lebih. Jika siswa tampak lelah, guru boleh memotong kegiatan dan melanjutkannya pada pertemuan berikutnya. Kedua, kesinambungan. Setiap fase tidak boleh berdiri sendiri. Guru perlu menyambungkan fase satu ke fase berikutnya, baik dalam satu pertemuan maupun antarpertemuan. Ketiga, kesederhanaan. Jangan biarkan kegiatan tersita oleh hal-hal teknis yang tidak penting. Sering kali, justru pertanyaan sederhana yang memunculkan pemikiran paling dalam.

Durasi juga harus memperhitungkan kondisi siswa. Siswa yang lebih muda membutuhkan waktu yang lebih pendek untuk setiap kegiatan, karena daya

konsentrasinya terbatas. Siswa yang lebih tua dapat terlibat dalam kegiatan yang lebih panjang, tetapi tetap memerlukan jeda. Siswa dengan kesulitan belajar mungkin memerlukan waktu tambahan, dan itu bukan pemborosan, melainkan pelayanan. Dengan memperhatikan hal-hal ini, durasi menjadi alat keadilan, bukan alat pemaksaan.

Pada akhirnya, waktu bukanlah musuh. Ia adalah bahan yang dapat diolah. Guru yang bijak tidak akan bertanya, "Apakah saya punya cukup waktu untuk model ini?" melainkan, "Bagaimana saya memakai waktu yang ada dengan cara yang paling bermakna?" *Future-Self Contract Learning* tidak menuntut guru menjadi pahlawan waktu. Ia hanya mengajak guru untuk berhenti sejenak dari kejar-kejaran target, lalu memberi ruang bagi siswa untuk menatap masa depannya. Dalam sekejap kesadaran itu, waktu yang singkat pun dapat menjadi panjang nilainya.

Setelah memahami durasi, kita akan melangkah kepada pembahasan tentang alat dan bahan. Sebab, waktu yang baik harus ditopang oleh sarana yang memadai—bukan yang mewah, melainkan yang tepat. Di bagian berikutnya, kita akan melihat bahwa model ini tidak membutuhkan peralatan rumit. Justru dari alat-alat sederhana itulah keajaiban belajar sering kali lahir. Dan bagi sekolah yang serba terbatas, pembahasan itu akan menjadi kabar baik: bahwa masa depan dapat disentuh bahkan hanya dengan kertas bekas dan imajinasi.

Alat dan Bahan

—✧—

Setiap kegiatan belajar membutuhkan alat dan bahan, entah itu sederhana atau canggih. Dalam *Future-Self Contract Learning*, alat dan bahan bukanlah inti, melainkan penunjang. Esensi model ini tidak terletak pada apa yang dipakai, tetapi pada apa yang dipikirkan, dirasakan, dan diperbuat oleh siswa. Sebab itu, daftar alat dan bahan di bawah ini disusun dengan dua semangat: pertama, memudahkan guru yang memiliki sumber daya; kedua, meyakinkan guru yang serba terbatas bahwa model ini tetap dapat dijalankan. Tidak ada alat yang terlalu sederhana untuk menumbuhkan kesadaran masa depan.

Pada fase *visioning future self*, alat yang dibutuhkan sangat sederhana: kertas, pensil, pensil warna, atau krayon. Jika tidak tersedia kertas, siswa dapat menggambar di buku tulis, di tanah, atau di papan tulis kecil. Bagi siswa yang lebih suka bercerita, alatnya hanyalah suara dan keberanian. Guru dapat menyediakan gambar-gambar dari majalah bekas atau kalender lama untuk merangsang imajinasi. Bahkan, selembar daun kering atau batu kecil dapat menjadi alat bantu yang memantik cerita. Yang penting bukan alatnya, melainkan suasana yang membuat siswa merasa bebas membayangkan.

Pada fase *reality gap analysis*, alat bantu yang paling berguna adalah format sederhana untuk membandingkan. Guru dapat membuat dua kolom di papan

tulis, atau meminta siswa membuat dua kolom di kertas: satu untuk "yang sudah kumiliki", satu untuk "yang belum kumiliki". Jika tidak ada kertas, siswa dapat menyampaikan secara lisan sambil duduk melingkar. Guru juga dapat memakai gambar atau simbol. Misalnya, siswa diminta menunjuk gambar yang mewakili keadaannya sekarang dan gambar yang mewakili harapannya. Alat yang sederhana ini justru membuat perbandingan menjadi lebih hidup.

Pada fase *time simulation lab*, alat dan bahan dapat lebih bervariasi. Guru dapat memakai kartu cerita, potongan gambar, atau sekadar suara. Beberapa guru mungkin ingin menyiapkan skenario sederhana yang ditulis di kertas manila atau papan tulis. Yang lain cukup bercerita secara lisan. Jika ingin lebih interaktif, guru dapat memakai permainan peran, di mana siswa menjadi tokoh dalam cerita. Dalam permainan itu, benda-benda sederhana seperti sapu, ember, atau keranjang dapat menjadi properti yang memperkuat suasana. Lagi-lagi, bukan benda-benda itu yang penting, melainkan ruang berpikir yang terbuka.

Pada fase *learning contract*, alat utamanya adalah lembar kontrak. Lembar ini dapat dibuat sendiri oleh guru dengan format sederhana: nama, tanggal, janji kecil, dan tanda tangan. Jika kertas terbatas, siswa dapat menulis kontraknya di buku tulis atau selembar kertas bekas yang dibagi dua. Bahkan, kontrak dapat diucapkan secara lisan di hadapan saksi, lalu dicatat oleh guru. Di sekolah yang memiliki kamera atau perekam suara, kontrak lisan dapat direkam sebagai dokumentasi. Tetapi bila semua itu tidak ada, ingatan bersama yang disaksikan oleh kelas pun sudah menjadi cukup.

Pada fase *legacy project*, alat dan bahan sangat bergantung pada jenis proyek yang dipilih siswa. Karena itu, guru sebaiknya mendorong proyek yang berbasis pada bahan-bahan lokal dan mudah diperoleh. Proyek membuat poster hanya membutuhkan kertas bekas, spidol, atau arang. Proyek menanam pohon membutuhkan bibit, tanah, dan air. Proyek menulis cerita membutuhkan kertas dan pensil. Proyek membersihkan sungai membutuhkan sarung tangan sederhana dan karung. Jika alat-alat itu pun tidak tersedia, siswa masih dapat membuat karya yang tidak memerlukan banyak benda, seperti menyusun rencana, membuat peta desa di tanah, atau menyampaikan gagasan secara lisan kepada adik kelas.

Pada fase *future defense*, alat yang dibutuhkan hanyalah karya siswa dan ruang untuk presentasi. Ruang itu tidak harus berupa panggung. Ia bisa berupa sudut kelas, halaman sekolah, atau meja pameran sederhana. Jika ada papan tulis, siswa dapat menempelkan karyanya di sana. Jika tidak, siswa dapat memegang karyanya sendiri sambil menjelaskan. Guru tidak perlu menyiapkan proyektor atau perangkat digital. Justru dalam kesederhanaan, sering kali perhatian siswa lebih terpusat pada kata-kata dan ekspresi, bukan pada gemerlap tayangan.

Prinsip utama dalam memilih alat dan bahan adalah: gunakan apa yang ada, dan jangan menunggu lengkap. Banyak guru menunda pembelajaran bermakna

karena merasa fasilitas belum memadai. Padahal, keterbatasan sering kali justru memanggil kreativitas. Seorang guru di daerah terpencil yang hanya memiliki kapur dan papan tulis dapat menjalankan seluruh fase model ini dengan baik, selama ia memiliki kepekaan dan keberanian. Sebaliknya, sekolah yang lengkap dengan layar digital pun bisa kehilangan roh model ini jika alat-alat itu dipakai hanya untuk memukau, bukan untuk menyentuh.

Alat dan bahan yang paling penting dalam *Future-Self Contract Learning* sebenarnya bukan benda. Ia adalah perhatian guru, pertanyaan yang membuka, dan kesediaan untuk mendengarkan. Tanpa tiga hal ini, alat secanggih apa pun tidak akan banyak berarti. Dengan tiga hal ini, bahkan sebatang ranting dan sehelai daun pun dapat menjadi sarana untuk menumbuhkan kesadaran masa depan. Sebab, pendidikan sejati tidak terjadi di dalam alat, melainkan di dalam relasi. Alat hanyalah jembatan; guru dan siswalah yang berjalan di atasnya.

Pembahasan tentang alat dan bahan ini membawa kita kepada bagian terakhir dari panduan praktis ini: alternatif jika fasilitas terbatas. Di sana kita akan menegaskan kembali bahwa model ini tidak boleh menjadi milik sekolah-sekolah mampu saja. Ia harus dapat dijalankan di mana pun, termasuk di tempat-tempat yang paling sederhana. Justru di situlah *Future-Self Contract Learning* akan menemukan maknanya yang paling dalam: membuktikan bahwa masa depan adalah hak semua anak, dan bahwa harapan tidak pernah bergantung pada mewahnya alat, melainkan pada hidupnya kesadaran.

Alternatif jika Fasilitas Terbatas

—✧—

Keterbatasan fasilitas sering kali dijadikan alasan untuk menunda kebaikan. Banyak guru merasa bahwa pembelajaran yang bermakna hanya mungkin terjadi jika tersedia ruang yang nyaman, buku yang cukup, listrik yang stabil, dan perangkat yang memadai. Padahal, sejarah pendidikan justru menunjukkan bahwa banyak gagasan besar lahir dari tempat-tempat sederhana. Keterbatasan bukanlah penghalang; ia adalah panggilan untuk berpikir lebih kreatif, lebih jujur, dan lebih dekat dengan kenyataan. Dalam *Future-Self Contract Learning*, keterbatasan fasilitas justru menjadi ruang yang baik untuk membuktikan bahwa masa depan dapat disentuh dengan cara-cara yang paling bersahaja.

Jika kertas dan alat tulis terbatas, semua aktivitas tulis dapat diganti dengan aktivitas lisan dan gambar di alam. Fase *visioning* dapat dilakukan sambil duduk melingkar di bawah pohon, dengan siswa bergiliran bercerita tentang masa depannya. Fase *reality gap analysis* dapat dilakukan dengan dua sisi batu atau dua petak tanah: sisi yang satu melambangkan diri sekarang, sisi yang lain melambangkan diri masa depan. Siswa menaruh daun atau batu kecil untuk menandai apa yang

sudah dimiliki dan apa yang belum. Aktivitas semacam ini tidak mengurangi makna; justru ia menambah kesan karena melibatkan tubuh, alam, dan kebersamaan.

Jika ruang kelas tidak memadai atau tidak tersedia sama sekali, pembelajaran dapat berpindah ke halaman, teras rumah, balai desa, atau tempat ibadah. *Future-Self Contract Learning* memang tidak menuntut ruang tertentu. Ia dapat dijalankan di mana pun siswa merasa aman dan cukup tenang untuk berpikir. Di banyak daerah, ruang belajar terbaik bukanlah ruang kelas, melainkan alam itu sendiri. Sungai, kebun, ladang, dan pantai menyimpan pertanyaan-pertanyaan masa depan yang tidak akan pernah ditemukan di papan tulis. Guru yang peka akan melihat bahwa seluruh lingkungan adalah alat bantu.

Jika listrik dan internet tidak tersedia, semua kegiatan yang berhubungan dengan teknologi dapat diganti dengan cerita lisan, permainan peran, dan pengamatan langsung. Fase *time simulation lab* dapat dilakukan dengan mendongeng, sebagaimana leluhur kita mendidik anak-anaknya selama berabad-abad. Dongeng adalah simulator masa depan yang sangat kuat. Ia mengajak siswa masuk ke dalam situasi yang belum terjadi, merasakan akibatnya, dan membawa pulang pelajaran. Fase *future defense* pun tidak memerlukan proyektor. Siswa cukup berdiri di depan teman-temannya dan berbicara. Justru dalam kesederhanaan itu, keberanian terlatih dengan lebih tulus.

Jika buku pelajaran terbatas, guru dapat memakai sumber-sumber kehidupan: pengalaman orang tua, cerita tokoh masyarakat, tumbuhan, binatang, musim, dan perubahan di sekitar. *Future-Self Contract Learning* tidak bergantung pada buku teks. Ia bergantung pada kesediaan guru dan siswa untuk bertanya dan mengamati. Siswa yang belajar tentang air tidak harus membuka buku IPA; ia dapat mengamati sungai di dekat sekolah, bertanya kepada petani tentang irigasi, atau mencatat hujan selama satu minggu. Dari situlah ia belajar menghubungkan masa depannya dengan keadaan nyata.

Jika jumlah siswa sangat banyak dan waktu sangat sempit, guru dapat menyesuaikan bentuk kegiatan. *Visioning* dapat dilakukan bersama-sama dengan siswa bergiliran menjawab secara singkat. *Learning contract* dapat dibuat dalam kelompok kecil, lalu setiap siswa menambahkan satu janji pribadi. *Legacy project* dapat berupa proyek kelas atau kelompok, bukan proyek individu. *Future defense* dapat dilakukan dalam bentuk pameran singkat atau sesi bercerita bergilir. Yang penting bukan setiap siswa mendapat panggung yang sama panjangnya, tetapi setiap siswa mendapat kesempatan untuk merasa bahwa masa depannya diakui.

Penting untuk ditegaskan bahwa alternatif-alternatif ini bukanlah kompromi. Ia adalah wujud dari kreativitas pedagogis. Sekolah yang serba terbatas tidak sedang menjalankan versi yang lebih rendah dari model ini. Ia sedang menjalankan model yang sama, tetapi dengan bahan-bahan yang sesuai dengan tempatnya. Nilai sebuah pembelajaran tidak diukur dari mewahnya alat, melainkan dari dalamnya

jejak yang ditinggalkan. Justru di tempat-tempat yang terbatas, jejak itu sering kali lebih membekas, karena ia lahir dari kesungguhan, bukan dari kemudahan.

Namun, guru juga perlu menjaga agar keterbatasan tidak berubah menjadi romantisme yang menutupi ketidakadilan. Tidak boleh ada yang menganggap bahwa sekolah miskin cukup dengan kreativitas saja, sementara pemerintah dan masyarakat menutup mata terhadap kebutuhannya. *Future-Self Contract Learning* tidak bermaksud membenarkan ketimpangan. Ia justru ingin membuktikan bahwa setiap sekolah, semiskin apa pun, tetap dapat memberikan pendidikan yang bermakna. Tetapi ini tidak berarti kita boleh berhenti memperjuangkan fasilitas yang lebih baik. Kreativitas adalah jembatan, bukan tujuan. Tujuannya adalah keadilan: semua anak berhak atas lingkungan belajar yang layak, sementara mereka juga berhak untuk tetap belajar sekarang, dengan apa pun yang ada.

Dengan demikian, pembahasan tentang panduan praktis ini telah mencapai ujungnya. Guru telah dibekali dengan langkah-langkah, contoh pertanyaan, pertimbangan durasi, daftar alat dan bahan, serta alternatif dalam keterbatasan. Tetapi semua ini hanyalah kerangka. Ia akan hidup hanya jika guru berani memulai. Pada bab berikutnya, kita akan melihat contoh-contoh penerapan yang lebih utuh, dalam bentuk rencana pelaksanaan pembelajaran dan skenario di berbagai jenjang. Di sana kita akan menyaksikan bagaimana seluruh fase terjalin menjadi satu pengalaman belajar yang bermakna, dari membayangkan masa depan hingga mempertahankan karya di hadapan orang lain. Dengan demikian, panduan ini tidak berhenti sebagai teori, melainkan menjadi peta yang menuntun langkah nyata.

BAB 11
CONTOH RPP DAN SKENARIO PEMBELAJARAN

Sebuah model akan semakin mudah dipahami ketika ia ditampilkan dalam wujud yang nyata. Bab sebelumnya telah memberikan panduan per fase; bab ini akan menyajikan contoh-contoh penerapan dalam bentuk rencana pelaksanaan pembelajaran dan skenario. Contoh-contoh ini bukan untuk ditiru secara kaku, melainkan untuk memperlihatkan bagaimana keenam fase *Future-Self Contract Learning* dapat dirangkai menjadi pengalaman belajar yang utuh di berbagai jenjang. Setiap sekolah memiliki konteks yang berbeda, dan justru perbedaan itulah yang harus dirayakan. Guru diharapkan menjadikan contoh-contoh ini sebagai titik berangkat, bukan sebagai cetakan yang mengekang.

Contoh-contoh dalam bab ini disusun untuk tiga jenjang: sekolah dasar, sekolah menengah pertama, dan sekolah menengah atas. Setelah itu, kita akan melihat bagaimana model ini dapat melintasi batas-batas mata pelajaran. Pada setiap contoh, pembaca akan melihat bahwa fase-fase model ini tidak dijalankan secara mekanis, melainkan disesuaikan dengan usia, minat, dan kondisi siswa. Waktu, alat, dan bentuk kegiatan pun sengaja dibuat sederhana agar dapat diadaptasi oleh sekolah-sekolah dengan fasilitas terbatas. Dengan demikian, bab ini ingin menegaskan bahwa *Future-Self Contract Learning* bukanlah model yang hanya hidup di atas kertas, melainkan model yang dapat turun ke ruang-ruang kelas yang paling sederhana sekalipun.

Jenjang Sekolah Dasar

1. Contoh RPP SD

Satuan Pendidikan : SD Negeri 02 Pinggiran
Kelas / Semester : V / I
Tema : Lingkungan Hidup — Air Bersih
Alokasi Waktu : 4 pertemuan (4 × 35 menit)
Model : Future-Self Contract Learning

A. Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswa diharapkan mampu:

1. Membayangkan dan menggambarkan kondisi air bersih di masa depan.
2. Membandingkan kondisi air di masa depan dengan kenyataan saat ini.

3. Menyebutkan akibat jangka panjang dari kebiasaan membuang sampah ke sungai.
4. Menyusun kontrak belajar sederhana berisi janji menjaga air.
5. Menghasilkan poster sederhana sebagai proyek warisan.
6. Mempresentasikan poster dan menjelaskan manfaatnya untuk masa depan.

B. Fase Model dan Kegiatan

Pertemuan 1 — Visioning Future Self dan Reality Gap Analysis

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru membuka dengan pertanyaan: "Bayangkan kalian berumur 25 tahun. Sungai di dekat rumah kalian seperti apa?"
- **Kegiatan Inti (25 menit):**
  — Siswa menggambar sungai masa depan di kertas bekas.
  — Beberapa siswa menceritakan gambarnya.
  — Guru membuat dua kolom di papan tulis: "Sungai di Bayanganku" dan "Sungai Sekarang".
  — Siswa menyebutkan perbedaan antara keduanya.
  — Guru menegaskan bahwa perbedaan itu adalah peta belajar.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menyimpan gambar siswa dalam map khusus sebagai dokumen awal.

Pertemuan 2 — Time Simulation Lab

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru mengingatkan kembali gambar sungai masa depan.
- **Kegiatan Inti (25 menit):**
  — Guru membacakan cerita dua kampung: satu menjaga sungai, satu membuang sampah.
  — Siswa berdiskusi kelompok: "Apa yang terjadi pada kampung kedua sepuluh tahun kemudian?"
  — Perwakilan kelompok menyampaikan jawaban.
  — Guru bertanya reflektif: "Kalau kampung kita terus seperti ini, apa yang terjadi lima tahun lagi?"
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menutup dengan pertanyaan: "Apa satu hal kecil yang bisa kita lakukan minggu ini?"

Pertemuan 3 — Learning Contract dan Legacy Project

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru membagikan kertas kecil untuk kontrak.
- **Kegiatan Inti (25 menit):**
  — Siswa menulis satu janji sederhana.
  — Siswa menandatangani janjinya.
  — Guru membagi siswa ke dalam kelompok untuk membuat poster "Sungai Bersih Lima Tahun Lagi".

— Siswa bekerja sama membuat poster di kertas manila bekas.

- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Poster disimpan untuk dipresentasikan pada pertemuan berikutnya.

Pertemuan 4 — Future Defense

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru menyiapkan panel sederhana: kepala sekolah dan dua orang tua.
- **Kegiatan Inti (25 menit):**
  — Setiap kelompok mempresentasikan posternya secara bergiliran.
  — Panel bertanya tentang proses, kesulitan, dan manfaat poster.
  — Siswa menjawab dengan bahasa sendiri.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menegaskan bahwa karya mereka bukan hanya untuk dinilai, tetapi juga untuk diwariskan kepada warga sekolah. Poster dipasang di dinding sekolah.

C. Alat dan Bahan

- Kertas bekas / buku tulis
- Pensil dan pewarna
- Papan tulis kapur
- Kertas manila bekas
- Spidol atau arang

D. Penilaian

Aspek	Indikator
Proses	Siswa terlibat dalam menggambar, berdiskusi, dan membuat poster.
Pertumbuhan	Siswa menunjukkan perubahan dari pertemuan pertama ke akhir.
Keaslian	Siswa dapat menjelaskan karyanya dengan bahasa sendiri.
Relevansi masa depan	Siswa dapat menghubungkan karyanya dengan masa depan sungai.

E. Catatan Guru

- Jika waktu terbatas, *visioning* dan *reality gap analysis* dapat digabung dalam satu pertemuan.
- Jika poster tidak memungkinkan, proyek dapat diganti dengan aksi bersih-bersih kecil di sekitar sekolah.
- Jangan memaksa siswa yang malu berbicara; beri ruang untuk bercerita dalam kelompok kecil.

2. Contoh Skenario Pembelajaran SD

Skenario ini menggambarkan bagaimana Bu Sari menjalankan keempat pertemuan dalam suasana yang hidup. Dialog disederhanakan agar mudah dibayangkan.

Pertemuan 1: Menggambar Sungai Masa Depan

Bu Sari berdiri di depan kelas. Pagi itu gerimis, tetapi anak-anak tetap masuk. Ia membuka pelajaran dengan suara lembut.

Bu Sari : "Anak-anak, siapa yang tadi lewat sungai belakang sekolah?" Sebagian besar siswa mengangkat tangan.

Rina : "Saya, Bu. Airnya keruh."

Bu Sari : "Iya. Sekarang, Ibu minta kalian menutup mata sebentar. Bayangkan sepuluh tahun lagi, kalian sudah dewasa. Sungai di belakang sekolah itu seperti apa?"

Kelas hening. Beberapa anak tersenyum.

Bu Sari : "Sekarang buka mata. Gambarlah sungai itu di kertas yang Ibu bagikan. Tidak usah takut jelek. Gambar apa yang kalian bayangkan."

Anak-anak mulai menggambar. Bu Sari berkeliling. Rina menggambar sungai bening dengan ikan. Dedi menggambar pohon besar di tepi sungai. Setelah sepuluh menit, Bu Sari meminta beberapa anak bercerita.

Rina : "Sungainya jernih, Bu. Saya bisa mandi di situ."

Bu Sari : "Bagus sekali. Sekarang, coba bandingkan dengan sungai kita hari ini. Apa bedanya?"

Dedi : "Sekarang banyak sampah. Airnya coklat."

Bu Sari : "Jadi, ada jarak antara sungai impian dan sungai sekarang. Jarak itu yang akan kita pelajari. Kalau kita mau sungai seperti gambar Rina, apa yang harus kita tahu?"

Siswa : "Cara menjaga air!"

Bu Sari : "Nah. Itu bahan belajar kita minggu ini."

Gambar-gambar dikumpulkan dan disimpan rapi.

Pertemuan 2: Cerita Dua Kampung

Bu Sari masuk dengan membawa sehelai kertas bertuliskan "Kampung Bersih" dan "Kampung Kotor". Ia duduk di kursi kayu.

Bu Sari : "Ibu punya cerita. Ada dua kampung. Kampung Bersih menjaga sungainya. Kampung Kotor membiarkan warganya buang sampah ke sungai. Sepuluh tahun kemudian, apa yang terjadi?" Anak-anak dibagi menjadi empat kelompok. Mereka berdiskusi seru.

Kelompok Rina: "Kampung Bersih ikannya banyak, airnya jernih."

Kelompok Dedi: "Kampung Kotor ikannya mati. Anak-anaknya sakit."

Bu Sari : "Kalau kampung kita terus seperti Kampung Kotor, apa yang terjadi lima tahun lagi?"

Kelas sejenak hening.

Rina : "Kita tidak bisa berenang, Bu. Airnya kotor."

Bu Sari : "Itu mungkin terjadi. Tapi kita masih punya pilihan. Apa satu hal kecil

yang bisa kita lakukan minggu ini supaya lima tahun lagi sungai kita lebih baik?"

Dedi : "Tidak buang sampah ke sungai."

Bu Sari : "Bagus. Kita catat itu untuk pertemuan berikutnya."

Pertemuan 3: Menulis Janji dan Membuat Poster

Bu Sari membagikan kertas kecil kepada setiap siswa.

Bu Sari : "Kertas ini bukan untuk dinilai. Ini kertas untuk janji. Tulis satu hal kecil yang akan kalian lakukan minggu ini untuk menjaga air. Tulis dengan jujur."

Rina menulis: "Saya akan membuang sampah pada tempatnya dan mengajak adik."

Dedi menulis: "Saya tidak akan buang bungkus jajan ke sungai."

Setelah semua selesai, Bu Sari meminta mereka menandatangani janji itu.

Bu Sari : "Janji ini kalian pegang sendiri. Kalian boleh tunjukkan ke teman atau orang tua. Sekarang, kita buat poster untuk sekolah. Poster ini akan ditempel di dinding, bukan hanya untuk hiasan, tetapi untuk mengingatkan kita semua."

Anak-anak bekerja dalam kelompok. Ada yang menggambar sungai, ada yang menulis "Jaga Sungai Kita". Suasana riuh, tetapi penuh semangat.

Pertemuan 4: Menjelaskan Karya di Hadapan Panel

Kepala sekolah dan dua orang tua duduk di kursi depan. Bu Sari memandu.

Bu Sari : "Hari ini anak-anak akan menunjukkan poster mereka dan menceritakan kenapa poster itu penting."

Kelompok Rina maju pertama. Rina berdiri agak malu, tetapi ia berbicara.

Rina : "Kami membuat poster sungai bersih. Kalau kita jaga sekarang, nanti anak-anak bisa berenang lagi."

Kepala Sekolah: "Apa bagian yang paling sulit?"

Rina : "Menulisnya rapi, Pak. Tapi kami coba terus."

Bu Sari : "Itu tanda kamu belajar. Terima kasih, Rina."

Setelah semua kelompok selesai, Bu Sari menutup.

Bu Sari : "Karya kalian akan ditempel di dinding. Itu bukan sekadar tugas. Itu warisan kecil untuk sekolah. Lima tahun lagi, kalau kalian sudah besar, kalian bisa kembali dan melihat poster itu, lalu berkata, 'Dulu aku ikut membuat ini.' Itulah yang disebut merawat masa depan."

Poster dipasang di dinding sekolah pada hari itu juga.

Skenario ini menunjukkan bahwa model *Future-Self Contract Learning* di SD dapat berjalan dengan bahan sederhana dan suasana yang akrab. RPP-nya sudah tersedia di atas, dan skenario ini memberi nyawa pada kertas perencanaan.

Jenjang Sekolah Menengah Pertama

—✧—

1. Contoh RPP SMP

Satuan Pendidikan : SMP Negeri 04 Cempaka
Kelas / Semester : VII / I
Mata Pelajaran : IPA Terpadu
Tema : Pencemaran Air dan Solusinya
Alokasi Waktu : 4 pertemuan (4 × 40 menit)
Model : *Future-Self Contract Learning*

A. Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswa diharapkan mampu:

1. Membayangkan kondisi air bersih di lingkungannya 10 tahun ke depan.
2. Menganalisis kesenjangan antara kondisi air saat ini dan harapan masa depan.
3. Menjelaskan dampak jangka panjang pencemaran air terhadap kesehatan dan lingkungan.
4. Menyusun kontrak belajar berisi langkah nyata menjaga air.
5. Menghasilkan karya sederhana sebagai proyek warisan.
6. Mempresentasikan dan mempertahankan relevansi karyanya bagi masa depan.

B. Fase Model dan Kegiatan

Pertemuan 1 — Visioning Future Self dan Reality Gap Analysis

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru mengajukan pertanyaan pemantik: "Bayangkan kamu berumur 25 tahun. Air minum di rumahmu berasal dari mana? Bagaimana kondisinya?"
- **Kegiatan Inti (30 menit):**
  — Siswa menuliskan bayangannya dalam bentuk paragraf pendek atau gambar.
  — Beberapa siswa membacakan atau menunjukkan hasilnya.
  — Guru membuat tabel "Air Masa Depan" dan "Air Sekarang" di papan tulis.
  — Siswa menyebutkan perbedaan berdasarkan pengamatan di lingkungan sekitar.
  — Guru menegaskan bahwa perbedaan itu adalah jarak yang harus dipelajari.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Siswa menyimpan hasil *visioning* sebagai dokumen awal.

Pertemuan 2 — Time Simulation Lab

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru mengingatkan kembali bayangan air masa depan.
- **Kegiatan Inti (30 menit):**
  — Guru membacakan studi kasus: "Desa Sumberrejo dan Sungai yang Sekarat."

— Siswa berdiskusi kelompok: "Apa yang terjadi 10 tahun kemudian jika warga terus membuang limbah ke sungai?"
— Setiap kelompok menyusun dua skenario: membiarkan dan memperbaiki.
— Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi.
— Guru menutup dengan pertanyaan reflektif: "Apa yang bisa kita pelajari untuk kehidupan kita sendiri?"

- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru meminta siswa menulis satu pertanyaan yang masih mengganggu pikirannya.

Pertemuan 3 — Learning Contract dan Legacy Project

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru membagikan lembar kontrak sederhana.
- **Kegiatan Inti (30 menit):**
  — Siswa menulis kontrak pribadi berisi satu tindakan nyata selama dua minggu.
  — Siswa menandatangani kontraknya.
  — Guru membagi siswa ke dalam kelompok proyek.
  — Setiap kelompok merancang karya: poster, peta sungai, atau alat penyaring sederhana dari botol bekas.
  — Kelompok mulai mengerjakan proyek.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menegaskan bahwa proyek ini harus bisa dipakai atau dilihat orang lain, bukan hanya untuk dinilai.

Pertemuan 4 — Future Defense

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru menyiapkan panel: kepala sekolah, guru lain, dan perwakilan orang tua.
- **Kegiatan Inti (30 menit):**
  — Setiap kelompok mempresentasikan karyanya.
  — Panel bertanya: "Apa bagian tersulit?", "Apa yang kalian ubah setelah gagal?", "Apa manfaatnya 10 tahun lagi?"
  — Siswa menjawab secara bergiliran.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menegaskan bahwa karya mereka akan dipajang atau dipakai sekolah. Siswa meninjau kembali kontraknya untuk langkah berikutnya.

C. Alat dan Bahan

- Buku tulis / kertas
- Papan tulis
- Botol bekas, arang, pasir, kerikil, kain kasa
- Spidol, pewarna
- Kertas manila bekas

D. Penilaian

Aspek	Indikator
Proses	Keterlibatan dalam diskusi, kontrak, dan proyek.
Pertumbuhan	Perkembangan dari pertemuan pertama ke akhir.
Keaslian	Kemampuan menjelaskan karya dengan bahasa sendiri.
Relevansi masa depan	Keterkaitan karya dengan masa depan air dan lingkungan.

E. Catatan Guru

- Jika praktik alat penyaring tidak memungkinkan, siswa cukup merancang sketsa dan menjelaskannya.
- Studi kasus dapat diganti dengan cerita lokal atau berita yang dikenal siswa.
- Kelompok proyek sebaiknya heterogen agar siswa saling membantu.

2. Contoh Skenario Pembelajaran SMP

Skenario ini menggambarkan Pak Fajar, guru IPA, yang menerapkan model ini di kelas VII.

Pertemuan 1: Air Masa Depan dan Air Sekarang

Pak Fajar masuk kelas. Di dinding belakang tertempel gambar organ tubuh manusia. Ia berdiri di depan papan tulis.

Pak Fajar : "Pagi ini kita akan membayangkan sesuatu yang belum ada. Tutup matamu. Bayangkan kamu sudah berumur 25 tahun. Kamu tinggal di daerah sini. Kamu haus. Kamu mengambil air minum. Dari mana air itu? Bagaimana rasanya? Jernih atau keruh?"

Kelas hening. Beberapa siswa tersenyum. Setelah satu menit, Pak Fajar meminta mereka membuka mata.

Pak Fajar : "Sekarang tuliskan bayanganmu. Boleh berupa paragraf, boleh gambar."

Nadia menulis: *"Aku tinggal di dekat sungai. Airnya bersih. Aku minum dari sumur. Tidak ada sampah di tepi."*

Rizal menggambar sungai dengan ikan dan pohon.

Setelah itu, Pak Fajar membuat dua kolom di papan.

Pak Fajar : "Sekarang bandingkan dengan sungai di belakang sekolah kita. Apa bedanya?"

Nadia : "Sungai di belakang sekolah keruh. Banyak sampah plastik."

Rizal : "Ikan sudah jarang."

Pak Fajar : "Ini yang disebut jarak antara harapan dan kenyataan. Jarak ini bukan untuk membuat kalian sedih, tetapi untuk menunjukkan apa yang perlu dipelajari. Kalau kita mau air masa depan seperti bayangan Nadia, apa yang harus kita kuasai?"

Siswa : "Cara menjaga air, Pak."

Pak Fajar : "Itulah bahan belajar kita minggu ini."

Pertemuan 2: Desa Sumberrejo dan Sungai yang Sekarat

Pak Fajar membacakan studi kasus dengan suara tenang.

Pak Fajar : "Desa Sumberrejo dulu punya sungai yang jernih. Lalu warga mulai membuang limbah rumah tangga ke sana. Ada juga yang membuang sampah plastik. Sepuluh tahun kemudian, anak-anak di desa itu sering sakit perut. Ikan-ikan mati. Air tidak bisa dipakai mandi. Kepala desa bingung. Ia bertanya kepada kalian: apa yang harus kami lakukan?"

Siswa dibagi dalam kelompok. Mereka berdiskusi. Nadia dan Rizal berada di kelompok yang sama.

Nadia : "Menurutku, warga harus berhenti buang sampah ke sungai."

Rizal : "Tapi butuh waktu. Kalau sudah terlanjur kotor, harus ada kerja bakti."

Teman : "Harus ada tempat sampah di setiap rumah."

Setelah diskusi, setiap kelompok menyampaikan dua skenario: membiarkan dan memperbaiki.

Kelompok Nadia: "Kalau dibiarkan, airnya makin kotor, warga sakit. Kalau diperbaiki, butuh kerja sama, tapi sepuluh tahun lagi airnya bisa pulih."

Pak Fajar : "Bagus. Sekarang coba renungkan: kalau sungai di belakang sekolah kita dibiarkan seperti sekarang, apa yang terjadi sepuluh tahun lagi?"

Kelas sejenak sunyi.

Rizal : "Bisa seperti Desa Sumberrejo, Pak."

Pak Fajar : "Dan kalau kita mulai bertindak sekarang?"

Nadia : "Mungkin lima tahun lagi sudah lebih baik."

Pak Fajar : "Itulah kekuatan pilihan. Sekarang tulis satu pertanyaan yang masih mengganggu pikiranmu tentang air."

Pertemuan 3: Menulis Kontrak dan Merancang Proyek

Pak Fajar membagikan kertas kontrak.

Pak Fajar : "Tulis satu tindakan nyata yang bisa kamu lakukan dalam dua minggu. Jangan muluk. Pilih yang bisa kamu jalankan."

Nadia menulis: *"Aku akan membawa botol minum sendiri dan tidak membeli air kemasan plastik."*

Rizal menulis: *"Aku akan ikut kerja bakti membersihkan selokan dekat sekolah."*

Mereka menandatangani kontrak itu.

Setelah itu, Pak Fajar membagi proyek.

Pak Fajar : "Setiap kelompok akan membuat karya untuk sekolah. Kelompok satu membuat poster. Kelompok dua membuat peta sungai. Kelompok tiga membuat alat penyaring sederhana dari botol bekas.

Semua karya harus bisa dipakai atau dilihat orang lain. Bukan hanya untuk dinilai."

Kelompok Nadia membuat poster. Kelompok Rizal membuat alat penyaring. Mereka bekerja dengan serius. Pak Fajar berkeliling membantu.

Pak Fajar : "Rizal, kenapa kamu pakai arang di lapisan bawah?"

Rizal : "Katanya arang bisa menyaring kotoran, Pak."

Pak Fajar : "Coba nanti kita uji. Kalau tidak berhasil, kita cari cara lain."

Pertemuan 4: Mempertahankan Karya

Kepala sekolah dan dua orang tua hadir. Suasana kelas berubah seperti ruang sidang kecil, tetapi tetap ramah.

Pak Fajar : "Hari ini kalian akan menjelaskan karya kalian. Bukan untuk lomba, tetapi untuk mempertanggungjawabkan apa yang sudah kalian rencanakan dan kerjakan."

Kelompok Nadia maju lebih dulu.

Nadia : "Kami membuat poster 'Sungai Bersih 2035'. Kami ingin warga sekolah ingat bahwa air bersih itu perlu dijaga."

Kepsek : "Apa bagian tersulit?"

Nadia : "Membuat gambarnya rapi. Kami ulang dua kali."

Kepsek : "Kenapa kalian mau mengulang?"

Nadia : "Karena poster ini akan ditempel lama. Kalau jelek, tidak ada yang mau baca."

Panel tersenyum. Kelompok Rizal maju berikutnya.

Rizal : "Kami membuat alat penyaring dari botol bekas, arang, pasir, dan kerikil. Air keruh yang kami saring jadi lebih jernih, tapi belum bisa diminum."

Orang Tua : "Apa yang kalian pelajari dari percobaan ini?"

Rizal : "Kami jadi tahu bahwa air bersih itu tidak instan. Butuh proses. Dan kami jadi lebih menghargai air."

Pak Fajar : "Terima kasih. Karya kalian tidak berhenti hari ini. Poster akan ditempel. Alat penyaring akan disimpan di laboratorium IPA untuk dipelajari adik kelas. Itulah warisan kalian."

Setelah semua kelompok selesai, Pak Fajar menutup.

Pak Fajar : "Hari ini kalian sudah belajar dari masa depan, membuat kontrak, dan menghasilkan karya. Sekarang lihat lagi kontrak kalian. Ada yang ingin diubah? Ada yang ingin ditambah?"

Beberapa siswa mengubah kontraknya.

Rizal menambahkan: *"Aku akan mengajak dua teman ikut kerja bakti."*

Pak Fajar : "Itu bagus. Revisi bukan berarti gagal. Itu berarti kalian berpikir. Dan berpikir adalah tanda kalian sedang tumbuh."

Jenjang Pendidikan SMA

—✧—

1. Contoh RPP SMA

Satuan Pendidikan : SMA Negeri 1 Tanjung
Kelas / Semester : XI / I
Mata Pelajaran : Geografi
Tema : Perubahan Iklim dan Masa Depan Air Bersih
Alokasi Waktu : 4 pertemuan (4 × 45 menit)
Model : *Future-Self Contract Learning*

A. Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswa diharapkan mampu:

1. Membayangkan kondisi air bersih di wilayahnya 20 tahun ke depan dalam kaitannya dengan perubahan iklim.
2. Menganalisis kesenjangan antara kondisi lingkungan saat ini dan kondisi yang diharapkan.
3. Mengevaluasi konsekuensi jangka panjang dari pilihan-pilihan kebijakan dan gaya hidup.
4. Menyusun kontrak belajar yang berisi langkah nyata dan terukur.
5. Menghasilkan proyek warisan yang berdampak bagi komunitas sekolah atau masyarakat sekitar.
6. Mempertahankan relevansi proyeknya di hadapan panel lintas generasi.

B. Fase Model dan Kegiatan

Pertemuan 1 — Visioning Future Self dan Reality Gap Analysis

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru membuka dengan pertanyaan: "Pada tahun 2045, kamu berusia sekitar 40 tahun. Di mana kamu tinggal? Dari mana air minummu berasal? Bagaimana keadaan udara dan sungai di sekitarmu?"
- **Kegiatan Inti (35 menit):**
  — Siswa menulis narasi reflektif atau membuat peta wilayah masa depan.
  — Beberapa siswa membacakan tulisannya.
  — Guru membuat tabel "2045" dan "Hari Ini" di papan tulis.
  — Siswa membandingkan kondisi air, udara, dan lingkungan berdasarkan pengamatan dan data sederhana.
  — Guru menegaskan bahwa jarak antara harapan dan kenyataan adalah bahan belajar.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Siswa menyimpan hasil *visioning* untuk ditinjau pada pertemuan terakhir.

Pertemuan 2 — Time Simulation Lab

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru mengingatkan kembali narasi masa depan siswa.
- **Kegiatan Inti (35 menit):**
  — Guru menyajikan skenario: "Kecamatan Tanjung Tahun 2045: Krisis Air atau Kebangkitan?"
  — Siswa dibagi dalam kelompok yang mewakili peran berbeda: pemerintah, petani, pemuda, dan pelaku usaha.
  — Setiap kelompok menyusun keputusan hari ini dan memprediksi akibatnya 20 tahun ke depan.
  — Kelompok mempresentasikan hasil prediksinya.
  — Guru memandu diskusi kritis: "Keputusan siapa yang paling berdampak? Apa yang bisa kita lakukan sebagai siswa?"
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Siswa menulis satu refleksi singkat: "Apa hal paling penting yang aku sadari dari simulasi ini?"

Pertemuan 3 — Learning Contract dan Legacy Project

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru membagikan lembar kontrak belajar.
- **Kegiatan Inti (35 menit):**
  — Siswa menyusun kontrak pribadi berisi satu tindakan nyata selama satu bulan.
  — Siswa menandatangani kontraknya dan menyampaikannya kepada satu saksi dari teman sekelas.
  — Guru membagi proyek warisan kelas: membuat peta resapan air, kampanye hemat air, atau program biopori sekolah.
  — Siswa merancang langkah pelaksanaan proyek bersama.
- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menegaskan bahwa proyek ini harus bisa dilanjutkan oleh adik kelas.

Pertemuan 4 — Future Defense

- **Kegiatan Awal (5 menit):**
  Guru menyiapkan panel: kepala sekolah, guru Geografi lain, perwakilan orang tua, dan satu tokoh masyarakat.
- **Kegiatan Inti (35 menit):**
  — Setiap kelompok mempresentasikan proyeknya.
  — Panel bertanya: "Apa yang akan terjadi jika proyek ini berhenti? Bagaimana kalian memastikan proyek ini berlanjut? Apa yang kalian pelajari tentang masa depan?"
  — Siswa menjawab dengan argumen yang jujur.
  —

- **Kegiatan Penutup (5 menit):**
  Guru menutup dengan mengajak siswa meninjau kontrak pribadinya dan menulis satu komitmen lanjutan.

C. Alat dan Bahan

- Buku tulis / kertas
- Papan tulis / kertas plano
- Data sederhana tentang air dan lingkungan
- Alat biopori sederhana (jika memungkinkan)
- Spidol, pewarna, kertas bekas

D. Penilaian

Aspek	Indikator
Proses	Keterlibatan dalam simulasi, diskusi, dan proyek.
Pertumbuhan	Perubahan cara berpikir dari pertemuan pertama ke akhir.
Keaslian	Kemampuan menjelaskan proyek tanpa bergantung pada teks.
Relevansi masa depan	Kedalaman argumen tentang manfaat jangka panjang proyek.

E. Catatan Guru

- Simulasi peran dapat disederhanakan jika waktu terbatas.
- Proyek biopori bisa diganti dengan kampanye hemat air atau peta resapan sederhana.
- Penting untuk menjaga agar diskusi tidak berubah menjadi debat yang saling menyalahkan.

2. Contoh Skenario Pembelajaran SMA

Skenario ini menggambarkan Bu Lestari, guru Geografi, yang menerapkan *Future-Self Contract Learning* di kelas XI.

Pertemuan 1: Menulis Tahun 2045

Bu Lestari masuk kelas dengan membawa peta wilayah Tanjung. Ia menempel peta itu di papan tulis.

Bu Lestari : "Hari ini kita akan menulis surat dari masa depan. Tahun 2045. Kamu berumur sekitar 40 tahun. Kamu masih tinggal di sekitar Tanjung, atau mungkin sudah pindah. Tapi suatu hari kamu pulang. Kamu melihat sungai di sini. Kamu mencari air minum. Apa yang kamu temukan?"

Kelas hening. Beberapa siswa menatap peta. Arman, yang bercita-cita menjadi jurnalis, mulai menulis. Maya, yang aktif di organisasi lingkungan, tampak serius. Setelah lima belas menit, Bu Lestari meminta beberapa siswa membacakan tulisannya.

Arman : "Tahun 2045, aku pulang ke Tanjung. Aku kaget. Sungai yang dulu lebar sekarang menyempit. Airnya keruh. Tapi ada warga yang membangun sumur resapan. Aku pikir, andai dulu kami mulai lebih awal."

Maya : "Aku tinggal di rumah dekat bukit. Air tanah masih bersih karena hutan di atasnya dijaga. Tapi di kampung bawah, air sumur mulai asin. Aku ingin membuat peta resapan supaya warga tahu di mana harus menanam pohon."

Bu Lestari mendengarkan dengan penuh perhatian. Ia membuat dua kolom di papan tulis.

Bu Lestari : "Sekarang bandingkan. Apa yang sudah terjadi di Tanjung hari ini? Apa yang kalian harapkan di 2045?"

Siswa bergantian menyebutkan. Papan tulis terisi dengan kata-kata: hutan gundul, sumur kering, banjir, sungai menyempit, sampah plastik, tetapi juga harapan: sumur resapan, pohon di bukit, air bersih, sungai hidup.

Bu Lestari : "Inilah jarak yang harus kita pelajari. Kalian sudah melihat harapan. Sekarang kita harus mengerti apa yang membuat jarak itu ada."

Pertemuan 2: Simulasi Kecamatan Tanjung 2045

Bu Lestari membagi kelas menjadi empat kelompok: pemerintah, petani, pemuda, dan pelaku usaha. Ia memberi skenario singkat.

Bu Lestari : "Tahun ini, kecamatan Tanjung menghadapi pilihan. Pemerintah ingin membangun kawasan industri. Petani ingin mempertahankan lahan resapan. Pemuda ingin membuka usaha wisata. Pelaku usaha ingin menambah produksi, tetapi butuh air besar. Masing-masing kelompok harus memutuskan: apa yang kalian lakukan sekarang? Lalu prediksi: apa yang terjadi 20 tahun kemudian?"

Suasana kelas menjadi hidup. Kelompok pemerintah berdebat tentang lapangan kerja. Kelompok petani menghitung kebutuhan air. Kelompok pemuda mencari jalan tengah. Kelompok pelaku usaha merasa terdesak.

Setelah dua puluh menit, setiap kelompok mempresentasikan hasilnya.

Kel. Pemerintah: "Kami memilih industri, karena butuh pemasukan. Tapi kami prediksi 20 tahun lagi air tanah menurun. Jadi kami mewajibkan sumur resapan di setiap pabrik."

Kel. Petani: "Kami bertahan. Kalau sawah hilang, banjir makin sering. Kami prediksi kalau pemerintah memaksa, Tanjung akan krisis air."

Kel. Pemuda: "Kami ingin wisata hijau. Tapi kalau tidak ada air, wisata mati. Jadi kami mendukung petani, tapi juga minta pelatihan usaha."

Kel. Pelaku Usaha: "Kami butuh air. Tapi kami juga butuh tanah. Kalau air habis, usaha kami juga habis."

Bu Lestari memandu diskusi.
Bu Lestari : "Dari keempat prediksi ini, apa yang paling menonjol?"
Maya : "Semua kelompok sebenarnya takut air habis. Tapi mereka punya kepentingan berbeda. Kalau tidak ada kerja sama, semua kalah."
Bu Lestari : "Itu kesadaran penting. Sekarang tulis satu hal yang paling kamu sadari dari simulasi ini."

Pertemuan 3: Kontrak Pribadi dan Proyek Warisan
Bu Lestari membagikan lembar kontrak. Suasana kelas lebih tenang.
Bu Lestari : "Tulis satu tindakan nyata yang bisa kamu lakukan dalam satu bulan. Tidak perlu besar. Yang penting jujur dan bisa dijalankan."
Arman menulis: *"Aku akan membuat satu artikel tentang air di Tanjung dan memuatnya di majalah sekolah."*
Maya menulis: *"Aku akan mengajak teman-teman membuat biopori di halaman rumah."*
Setelah itu, Bu Lestari mengajak kelas merancang proyek warisan.
Bu Lestari : "Karya kalian harus bisa dilanjutkan adik kelas. Bukan berhenti pada nilai. Apa yang bisa kita buat?"
Setelah diskusi, kelas sepakat membuat peta resapan air Tanjung dan program biopori sekolah. Mereka membagi tugas. Maya memimpin tim peta. Arman memimpin tim dokumentasi. Mereka mencatat langkah-langkahnya.
Bu Lestari : "Ingat, peta ini bukan untuk lomba. Peta ini untuk dipakai warga sekolah. Kalau kalian lulus, adik kelas harus bisa melanjutkan."

Pertemuan 4: Mempertahankan Masa Depan
Kepala sekolah, guru Geografi lain, seorang orang tua, dan seorang tokoh masyarakat hadir. Bu Lestari memandu.
Bu Lestari : "Hari ini siswa akan mempertahankan proyeknya. Bukan untuk membuktikan siapa paling hebat, tetapi untuk menunjukkan bahwa karya mereka layak dilanjutkan."
Kelompok Maya maju lebih dulu.
Maya : "Kami membuat peta resapan air Tanjung. Dari peta ini, kami tahu daerah mana yang paling butuh pohon. Kami menandai titik-titik biopori."
Tokoh Masy. : "Apa yang terjadi kalau proyek ini berhenti setelah kalian lulus?"
Maya: "Kami sudah membuat panduan sederhana. Adik kelas bisa membaca dan melanjutkan. Pak RT juga sudah kami beri salinan."
Kelompok Arman maju berikutnya.
Arman : "Kami membuat artikel tentang air Tanjung. Artikel ini bukan untuk tugas. Ini untuk majalah sekolah dan buletin desa."

Orang Tua : "Apa yang paling kamu pelajari?"
Arman : "Saya belajar bahwa air itu urusan semua orang. Bukan cuma pemerintah. Bukan cuma petani. Semua."
Setelah semua kelompok selesai, Bu Lestari menutup.
Bu Lestari : "Kalian sudah melewati enam fase: membayangkan, membandingkan, mensimulasikan, membuat kontrak, membuat karya, dan mempertahankan. Sekarang lihat kontrak pribadimu. Ada yang ingin ditambah?"
Maya : *"Aku akan mengajak dua orang untuk ikut membuat biopori."*
Arman : *"Aku akan menulis satu artikel lagi bulan depan."*
Bu Lestari : "Itu namanya revisi. Revisi bukan berarti gagal. Itu berarti kalian berpikir. Dan berpikir adalah awal dari perubahan."

Lintas Mata Pelajaran

—✧—

Salah satu kekhawatiran yang sering muncul ketika sebuah model pembelajaran baru diperkenalkan adalah anggapan bahwa model itu hanya cocok untuk mata pelajaran tertentu. Sebagian orang mengira bahwa *Future-Self Contract Learning* hanyalah milik guru IPA atau IPS, karena dua bidang itulah yang paling mudah dikaitkan dengan masa depan. Padahal, model ini justru dirancang untuk melintasi batas-batas mata pelajaran. Ia tidak bergantung pada isi materi, melainkan pada cara materi itu dihubungkan dengan diri siswa yang akan datang. Karena itu, guru Matematika, Bahasa, Seni, Pendidikan Agama, bahkan Pendidikan Jasmani dapat memakainya tanpa harus mengorbankan kekhasan bidangnya.

Dalam kerangka *Future-Self Contract Learning*, setiap mata pelajaran adalah jendela menuju masa depan yang berbeda. Matematika melatih siswa merancang keputusan yang logis dan terukur. Bahasa melatih siswa merumuskan gagasan, menyampaikan harapan, dan memahami cerita hidup. Seni membuka ruang imajinasi dan kepekaan terhadap keindahan serta nilai. Pendidikan Agama menuntun siswa merenungkan arah hidup dan tanggung jawab moral. Pendidikan Jasmani mengajarkan ketahanan, kerja sama, dan pemeliharaan tubuh sebagai bekal jangka panjang. Semua itu adalah bahan baku yang sangat kaya untuk membayangkan dan merancang masa depan. Yang diperlukan hanyalah keberanian guru untuk mengajukan pertanyaan yang menghubungkan materi dengan diri siswa di masa yang akan datang.

Sebagai contoh, guru Matematika yang sedang mengajarkan aritmetika sosial dapat memakai model ini dengan mengajak siswa membayangkan dirinya sebagai pengelola usaha kecil sepuluh tahun ke depan. Siswa kemudian diajak menghitung modal, pendapatan, pengeluaran, dan tabungan. Kontrak belajarnya bisa berupa

komitmen untuk mencatat uang saku selama sebulan dan menyusun rencana tabungan sederhana. Proyek warisannya bisa berupa poster tentang pengelolaan keuangan yang ditempel di kelas atau dibagikan kepada siswa lain. Dengan cara ini, matematika tidak lagi berhenti pada rumus, tetapi menjadi alat untuk memikirkan kehidupan yang akan datang.

Guru Bahasa Indonesia juga memiliki peluang yang sangat luas. Dalam pembelajaran menulis, siswa dapat diminta menulis surat dari diri mereka di masa depan kepada diri mereka sekarang. Surat itu berisi ucapan terima kasih, peringatan, atau harapan. Kegiatan ini tidak hanya melatih kemampuan menulis, tetapi juga membuka ruang refleksi yang dalam. Siswa belajar bahwa kata-kata memiliki kekuatan untuk menghubungkan waktu. Dalam pembelajaran membaca, siswa dapat membaca biografi atau berita tentang orang-orang yang berhasil setelah melalui perjalanan panjang. Guru kemudian mengajak siswa membandingkan perjalanan tokoh itu dengan perjalanan yang ingin mereka tempuh sendiri. Kontrak belajar bisa berupa komitmen membaca satu buku dalam sebulan; proyek warisannya bisa berupa antologi cerita kelas yang disumbangkan ke perpustakaan sekolah.

Guru Seni Budaya dapat memakai model ini dengan cara yang lebih cair. Siswa diajak membayangkan kampung atau kotanya dua puluh tahun ke depan, lalu menuangkannya dalam bentuk gambar, lagu, atau pertunjukan sederhana. Karya itu bukan sekadar ekspresi estetis, tetapi juga pernyataan tentang masa depan. Dalam proses berkarya, siswa belajar bahwa seni adalah cara untuk menyampaikan harapan dan kritik sosial. Proyek warisannya bisa berupa mural dinding sekolah atau pameran seni yang terbuka bagi orang tua. Dengan demikian, seni tidak lagi dipandang sebagai pelajaran pelengkap, tetapi sebagai ruang untuk menanamkan kesadaran masa depan.

Pendidikan Agama menawarkan dimensi yang lebih dalam. Guru dapat mengajak siswa merenungkan pertanyaan: "Hamba seperti apa yang ingin aku bawa pulang kepada Tuhanku?" Pertanyaan ini melampaui masa depan duniawi, tetapi justru di situlah letak kekuatannya. Siswa diajak memikirkan amal jangka panjang, tanggung jawab terhadap sesama, dan makna hidup yang tidak berhenti pada pencapaian dunia. Kontrak belajarnya bisa berupa kebiasaan kecil: shalat tepat waktu, membantu orang tua, atau menjaga lisan. Proyek warisannya bisa berupa kegiatan sosial sederhana, seperti berbagi makanan kepada tetangga atau menulis pesan kebaikan. Dengan begitu, pendidikan agama dan *Future-Self Contract Learning* saling menguatkan: keduanya mengajak manusia untuk menatap ke depan sambil tetap berpijak pada nilai.

Bahkan Pendidikan Jasmani pun dapat memakai model ini. Guru dapat bertanya: "Jika kamu ingin menjadi petani yang kuat, atau ibu rumah tangga yang sehat, atau pekerja yang tidak mudah lelah, apa yang harus kamu biasakan

sekarang?" Pertanyaan ini mengaitkan kebugaran tubuh dengan masa depan nyata siswa. Kontrak belajarnya bisa berupa kebiasaan jalan kaki sepuluh menit setiap hari atau mengurangi jajan sembarangan. Proyek warisannya bisa berupa peta rute jalan sehat di sekitar sekolah yang bisa dipakai adik kelas. Dengan pendekatan ini, olahraga tidak hanya menjadi aktivitas fisik, tetapi juga latihan mempersiapkan diri untuk kehidupan yang akan datang.

Lintas mata pelajaran juga membuka peluang kolaborasi antar guru. Sebuah tema besar, misalnya "Air Bersih untuk 2045", dapat dipecah ke dalam beberapa mata pelajaran. Guru IPA membimbing siswa mempelajari ekosistem air. Guru Matematika membantu siswa menghitung debit air atau biaya pembuatan sumur resapan. Guru Bahasa Indonesia melatih siswa menulis laporan dan surat kampanye. Guru Seni memandu siswa membuat poster atau film pendek. Guru Pendidikan Agama mengajak siswa merenungkan tanggung jawab manusia sebagai penjaga alam. Pada akhir semester, semua karya dipamerkan dalam satu acara. Inilah yang disebut proyek kolaboratif: setiap mata pelajaran menyumbang, dan siswa melihat bahwa pengetahuan tidak terpisah-pisah, melainkan saling menopang.

Contoh skenario singkat berikut menggambarkan kolaborasi itu. Di sebuah SMP, para guru sepakat mengusung tema "Desa Sehat 2040". Pada minggu pertama, guru IPA mengajak siswa membayangkan lingkungan desanya dua puluh tahun ke depan, lalu menganalisis masalah sampah dan air. Pada minggu kedua, guru Matematika membantu siswa membuat tabel anggaran untuk program kebersihan. Pada minggu ketiga, guru Bahasa Indonesia membimbing siswa menulis surat kepada kepala desa berisi usulan kegiatan. Pada minggu keempat, guru Seni Budaya memandu siswa membuat poster dan maskot kampanye. Pada minggu kelima, guru Pendidikan Agama mengajak siswa merenungkan nilai-nilai kebersihan dan amal jariyah. Pada minggu keenam, semua karya dipresentasikan dalam acara *future defense* sederhana yang dihadiri kepala desa dan orang tua. Dengan demikian, *Future-Self Contract Learning* menjadi pengikat antarmata pelajaran, dan siswa merasakan bahwa belajar adalah proyek bersama menuju masa depan.

Tentu saja, kolaborasi semacam ini membutuhkan koordinasi. Guru tidak bisa berjalan sendiri-sendiri. Sekolah perlu menyediakan ruang untuk musyawarah antar guru, menyepakati tema besar, dan membagi peran. Namun, koordinasi itu tidak harus rumit. Bahkan dua atau tiga guru saja dapat memulai. Yang penting adalah adanya kesadaran bersama bahwa mata pelajaran bukanlah sekat, melainkan jendela-jendela yang menghadap ke arah yang sama. Ketika jendela-jendela itu dibuka bersamaan, angin segar akan masuk lebih deras ke dalam ruang belajar.

Dengan demikian, *Future-Self Contract Learning* tidak terikat pada satu bidang studi. Ia adalah cara pandang yang dapat dihidupkan oleh siapa pun yang mengajar, apa pun materinya. Sebab, pada akhirnya, setiap pelajaran bermuara

pada pertanyaan yang sama: manusia seperti apa yang sedang dibentuk, dan masa depan seperti apa yang sedang disiapkan. Selama pertanyaan itu hidup, model ini akan selalu menemukan rumahnya—di kelas Matematika, di ruang seni, di lapangan olahraga, di rumah ibadah, dan di mana pun manusia belajar untuk menjadi.

BAB 12
MODEL DI BERBAGAI LOKASI DAN KONDISI

Sebuah model pembelajaran baru akan memperlihatkan kematangannya ketika ia mampu menyesuaikan diri dengan tempat. Ruang kelas yang teratur, aula yang luas, lapangan terbuka, alam bebas, desa terpencil, hingga masyarakat yang masih memegang teguh mitos dan adat—semuanya memiliki bahasa, ritme, dan tantangannya sendiri. *Future-Self Contract Learning* tidak boleh menjadi model yang hanya hidup di satu jenis ruangan. Ia harus lentur, tetapi tidak kehilangan arah. Lentur dalam bentuk, tetapi teguh dalam tujuan: menghadirkan masa depan sebagai sumber belajar.

Bab ini akan menelusuri bagaimana model ini dijalankan di berbagai lokasi dan kondisi. Setiap tempat memiliki kelebihan dan keterbatasannya. Ruang kelas memberi keteraturan, tetapi sering kali membatasi gerak. Aula memberi keluasan untuk presentasi, tetapi kadang terasa formal. Alam terbuka membuka indera dan imajinasi, tetapi menuntut pengelolaan yang lebih longgar. Daerah terpencil menyimpan kesunyian dan kedekatan dengan kehidupan nyata, tetapi sering kali minim fasilitas. Masyarakat adat menyimpan kearifan tentang masa depan, tetapi tidak selalu sejalan dengan bahasa sekolah modern. Semua kenyataan ini harus disambut, bukan dihindari.

Dengan menelusuri berbagai lokasi itu, kita akan melihat bahwa inti *Future-Self Contract Learning* bukanlah tempat, melainkan kesadaran. Selama guru mampu menghadirkan pertanyaan-pertanyaan tentang masa depan, model ini dapat hidup di mana saja. Bahkan, semakin sederhana tempatnya, semakin kuat pula pesannya. Sebab, masa depan tidak hanya milik mereka yang belajar di gedung megah. Ia juga milik anak-anak yang belajar di bawah pohon, di tepi sungai, di balai desa, dan di kampung-kampung yang jauh dari hingar bingar kota.

Ruang Kelas

Ruang kelas adalah tempat paling akrab bagi guru dan siswa. Di sanalah sebagian besar pembelajaran berlangsung, di bawah naungan dinding, papan tulis, dan meja-kursi yang tersusun. Ruang kelas memberi keteraturan. Ia membatasi gangguan, memusatkan perhatian, dan menciptakan rasa aman. Tetapi ruang kelas juga bisa menjadi penjara jika dipakai secara kaku. Meja yang berjajar ke depan, papan tulis yang hanya berisi catatan, dan suasana yang selalu menuntut duduk tenang dapat

mematikan imajinasi. Maka, dalam *Future-Self Contract Learning*, ruang kelas harus diolah kembali: bukan ditinggalkan, tetapi dihidupkan.

Model ini dapat dijalankan sepenuhnya di dalam ruang kelas, asalkan guru berani menata ulang suasana. Pada fase *visioning*, ruang kelas dapat disulap menjadi ruang hening. Guru dapat meminta siswa menutup mata sejenak, mendengarkan suara napas mereka, lalu membayangkan pagi di masa depan. Papan tulis tidak harus diisi rumus; ia bisa menjadi kanvas untuk menuliskan kata-kata kunci dari bayangan siswa. Meja tidak harus selalu berjajar; ia dapat diubah menjadi setengah lingkaran atau kelompok kecil, sehingga siswa merasa setara dan lebih leluasa berbicara. Bahkan dinding kelas pun dapat dipakai sebagai ruang pajang: gambar-gambar visi siswa, lembar kontrak, dan poster proyek dapat ditempel di sana agar masa depan selalu terlihat.

Keunggulan ruang kelas adalah kemampuannya menahan perhatian. Di ruang kelas, guru lebih mudah mengelola diskusi, memandu refleksi, dan menjaga agar setiap siswa mendapat giliran berbicara. Fase *learning contract* sangat cocok dilakukan di dalam kelas, karena ia membutuhkan ketenangan. Siswa dapat duduk di tempat masing-masing, menulis janjinya, lalu membacakannya di hadapan teman-teman. Suasana kelas yang akrab membuat momen ini terasa serius, tetapi tidak menakutkan. Guru dapat menyalakan lilin kecil atau meletakkan sehelai kain di meja depan sebagai penanda bahwa sesuatu yang penting sedang terjadi. Simbol-simbol sederhana seperti ini, meskipun tidak wajib, dapat membantu siswa merasakan bahwa kontrak bukan sekadar tugas.

Time simulation lab juga dapat berlangsung dengan baik di ruang kelas. Guru dapat membacakan studi kasus, lalu meminta siswa berdiskusi dalam kelompok. Meja dapat diatur sedemikian rupa sehingga setiap kelompok memiliki ruang sendiri. Papan tulis dapat dipakai untuk menuliskan skenario: "Tahun 2045, kampung kita kekurangan air. Kamu adalah kepala desa. Apa keputusanmu?" Siswa kemudian bekerja dalam kelompok, menuliskan prediksi, dan menyampaikannya. Keteraturan ruang kelas memungkinkan diskusi berjalan terarah dan semua suara terdokumentasi.

Legacy project di ruang kelas memerlukan sedikit kreativitas. Jika proyeknya berupa poster, peta, atau tulisan, ruang kelas adalah tempat yang memadai. Meja dapat diubah menjadi meja kerja, dinding menjadi galeri, dan sudut kelas menjadi tempat menyimpan alat. Jika proyeknya lebih fisik, seperti membuat alat penyaring air, guru perlu menata ruang agar tidak terlalu sempit. Beberapa kelompok dapat bekerja di lantai, beberapa di meja belakang, dan satu kelompok di depan. Ketidakteraturan yang terkendali justru menjadi tanda bahwa sedang terjadi kerja nyata. Setelah selesai, ruang kelas dikembalikan lagi, tetapi karya tetap dipajang sebagai pengingat.

Future defense di ruang kelas dapat dibuat khidmat dengan penataan yang sederhana. Meja guru dipindah ke samping, kursi panel disusun di depan, dan

papan tulis dihiasi dengan judul: "Sidang Masa Depan." Jika tidak ada ruang lain, inilah panggung yang cukup. Siswa maju satu per satu atau berkelompok, berdiri di depan, dan menjelaskan karyanya. Panel boleh duduk di kursi siswa paling depan. Teman-teman yang lain menjadi hadirin. Suasana berubah menjadi seperti sidang kecil, tetapi tetap ramah. Karena ruang kelas adalah tempat sehari-hari, siswa tidak merasa asing; justru mereka merasa memiliki. Dan rasa memiliki itulah yang membuat mereka berani berbicara.

Ruang kelas memiliki satu keterbatasan utama: ia cenderung memisahkan belajar dari kehidupan nyata. Jendela yang tertutup, dinding yang rapat, dan jadwal yang ketat dapat membuat siswa lupa bahwa di luar sana ada sungai, pohon, pasar, dan orang-orang yang sedang menghadapi masa depan. Karena itu, meskipun model ini dapat dijalankan di ruang kelas, guru sebaiknya sesekali membawa siswa keluar, atau setidaknya membawa kenyataan luar ke dalam kelas. Guru dapat mengundang orang tua bercerita, membawa benda-benda dari alam, atau sekadar meminta siswa menatap ke luar jendela dan menceritakan apa yang mereka lihat. Dengan begitu, ruang kelas tidak menjadi tempurung yang menutup, melainkan jendela yang membuka.

Pada akhirnya, ruang kelas adalah titik awal yang baik. Ia adalah tempat di mana banyak guru akan pertama kali mencoba model ini. Karena itu, jangan menunggu fasilitas ideal. Mulailah dari apa yang ada: papan tulis, kapur, kertas, dan suara. Mulailah dengan satu pertanyaan yang sederhana: "Bayangkan dirimu sepuluh tahun lagi. Di kelas seperti apa kamu ingin belajar? Menjadi siapa kamu di sana?" Pertanyaan itu cukup untuk membuka pintu. Selebihnya, ruang kelas akan menjadi saksi: bahwa di tempat yang paling biasa sekalipun, masa depan dapat mulai dirancang.

Demikianlah pembahasan tentang ruang kelas. Bagian berikutnya akan membawa kita ke lokasi yang lebih luas: aula dan lapangan. Di sana kita akan melihat bagaimana model ini dapat dirayakan secara lebih terbuka, melibatkan lebih banyak orang, dan memberi siswa panggung yang lebih besar untuk mempertanggungjawabkan masa depannya. Sebab, sebagaimana akan kita lihat, pendidikan tidak hanya perlu ruang hening, tetapi juga ruang bersama; tidak hanya kesendirian yang reflektif, tetapi juga kebersamaan yang merayakan.

Aula dan Lapangan

Jika ruang kelas adalah tempat merenung, maka aula dan lapangan adalah tempat merayakan. Keduanya menawarkan keluasan yang tidak dimiliki ruang kelas. Di aula, suara dapat menggema, panggung dapat didirikan, dan lebih banyak orang dapat hadir. Di lapangan, langit menjadi atap, angin menjadi pendingin, dan tanah

menjadi pijakan yang lebih bebas. *Future-Self Contract Learning* dapat memakai kedua tempat ini untuk fase-fase yang menuntut gerak, suara, dan kebersamaan. Aula dan lapangan mengingatkan bahwa pendidikan tidak hanya urusan duduk dan menulis; ia juga urusan berdiri, bergerak, dan berbicara di hadapan orang banyak.

Aula sangat cocok untuk fase *future defense*. Di ruang kelas, sidang masa depan mungkin terasa akrab, tetapi di aula ia menjadi peristiwa. Panggung kecil, deretan kursi, dan undangan kepada orang tua atau tokoh masyarakat memberi bobot tersendiri. Siswa yang biasanya hanya berbicara di depan teman sekelas akan merasakan suasana yang berbeda: lebih resmi, lebih menuntut, tetapi juga lebih membanggakan. Di sinilah mereka belajar bahwa mempertanggungjawabkan karya bukanlah sekadar formalitas, melainkan tindakan publik. Sebagaimana orang dewasa harus mempertanggungjawabkan pekerjaannya di hadapan atasan atau masyarakat, siswa pun berlatih untuk hal yang sama sejak dini.

Aula juga memungkinkan diadakannya pameran karya atau *legacy fair*. Setiap kelompok dapat menempati meja atau sudut ruang untuk memajang proyeknya: poster, peta, alat sederhana, buku cerita, atau dokumentasi kegiatan. Orang tua, adik kelas, dan guru lain dapat berkeliling melihat dan bertanya. Bentuk seperti ini sering kali lebih hidup daripada presentasi satu arah. Siswa belajar menjelaskan berulang kali kepada pengunjung yang berbeda-beda, dan justru dari pengulangan itulah pemahaman mereka semakin dalam. Guru dapat menyiapkan lembar umpan balik sederhana yang diisi pengunjung, bukan untuk menghakimi, melainkan untuk menunjukkan bahwa karya siswa telah dilihat dan dipikirkan orang lain.

Lapangan, di sisi lain, adalah ruang yang paling merdeka. Di sana tidak ada dinding yang membatasi, tidak ada kursi yang menuntut duduk rapi. Lapangan memungkinkan tubuh bergerak, suara bersahutan, dan imajinasi mengembara. Fase *visioning* di lapangan dapat menjadi pengalaman yang kuat. Siswa berbaring di rumput, menatap langit, dan membayangkan masa depannya. Guru dapat bertanya, "Sepuluh tahun lagi, ketika kamu menatap langit yang sama, kamu ingin berada di mana? Apa yang telah kamu lakukan?" Langit yang sama, tanah yang sama, tetapi bayangan yang berbeda-beda. Di lapangan, masa depan terasa lebih dekat, karena ia dibayangkan di bawah langit yang juga akan menyaksikan masa depan itu.

Fase *time simulation lab* di lapangan dapat berbentuk permainan peran yang lebih hidup. Siswa dapat dibagi menjadi kelompok-kelompok yang mewakili warga kampung, petani, kepala desa, atau generasi muda. Setiap kelompok menempati sudut lapangan, lalu berunding. Setelah itu, mereka bertemu di tengah lapangan untuk membahas keputusan bersama. Bentuk seperti ini melibatkan tubuh, ruang, dan suara secara langsung. Siswa tidak hanya berpikir, tetapi juga merasakan bagaimana rasanya berdiri di tengah, berbicara mewakili kelompok, dan mendengarkan pihak lain. Simulasi semacam ini jauh lebih kuat daripada sekadar diskusi di kelas, karena seluruh tubuh ikut terlibat.

Lapangan juga menjadi tempat yang baik untuk proyek fisik. Menanam pohon, membuat biopori, membersihkan halaman, atau menyusun taman kecil adalah proyek-proyek yang membutuhkan tanah dan ruang terbuka. Di lapangan, siswa dapat bekerja dengan tangan, merasakan keringat, dan melihat hasilnya secara langsung. *Legacy project* yang berbentuk fisik semacam ini sering kali paling membekas, karena ia meninggalkan jejak yang dapat dilihat setiap hari. Sebatang pohon yang ditanam hari ini akan terus tumbuh setelah siswanya lulus. Di situlah makna warisan menjadi sangat nyata: bukan sekadar kata, tetapi benda hidup yang terus bertumbuh.

Namun, aula dan lapangan juga memiliki tantangannya. Aula yang terlalu besar dapat membuat siswa merasa kecil dan gugup. Lapangan yang terbuka dapat membuat perhatian siswa terpecah. Guru perlu menyiapkan suasana dengan cermat. Di aula, tata suara dan tempat duduk harus diatur agar siswa merasa didukung, bukan diintimidasi. Di lapangan, guru perlu memberi batas-batas yang jelas agar kegiatan tidak berantakan. Siswa yang pendiam sebaiknya diberi peran yang nyaman; siswa yang aktif dapat diberi tanggung jawab yang mengarahkan energinya. Dengan demikian, keluasan aula dan lapangan tidak berubah menjadi kekacauan, melainkan menjadi ruang yang menumbuhkan keberanian dan kerja sama.

Satu hal yang indah dari aula dan lapangan adalah keduanya memungkinkan hadirnya orang lain. Di ruang kelas, pembelajaran sering kali menjadi urusan tertutup antara guru dan siswa. Di aula dan lapangan, orang tua, adik kelas, guru lain, bahkan warga sekitar dapat ikut hadir. Kehadiran mereka bukan untuk menilai, melainkan untuk menjadi saksi. Ketika seorang anak menanam pohon di lapangan dan orang tuanya menonton, terjadilah sesuatu yang lebih besar dari sekadar tugas sekolah. Terjadilah pengakuan bahwa apa yang dilakukan anak itu penting, bukan hanya untuk dirinya, tetapi juga untuk keluarganya dan kampungnya. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* bertemu dengan komunitas: masa depan tidak lagi dibayangkan sendirian, tetapi dirayakan bersama.

Dengan demikian, aula dan lapangan bukan sekadar alternatif ketika ruang kelas penuh. Keduanya adalah ruang pedagogis yang sah, bahkan sering kali lebih kuat untuk fase-fase tertentu. Aula memberi kemuliaan pada pertanggungjawaban; lapangan memberi kebebasan pada imajinasi dan kerja nyata. Guru yang bijak akan memakai ketiganya secara seimbang: ruang kelas untuk menanam, aula untuk merayakan, dan lapangan untuk menumbuhkan. Ketiganya adalah bagian dari satu ekosistem belajar yang utuh.

Bagian berikutnya akan melangkah lebih jauh ke alam terbuka. Jika aula dan lapangan masih berada di dalam lingkungan sekolah, maka alam terbuka membawa kita melampaui pagar. Di sanalah *Future-Self Contract Learning* menemukan laboratoriumnya yang paling jujur: sungai, hutan, sawah, dan pantai yang setiap

hari menjadi saksi perubahan. Di alam terbuka, siswa tidak hanya belajar tentang masa depan, tetapi juga menyentuhnya secara langsung. Sebab, alam adalah masa depan yang sedang berlangsung. Ia menyimpan jawaban sekaligus pertanyaan, dan siapa pun yang mau mendengar akan menemukan pelajaran yang tidak tertulis di papan tulis.

Alam Terbuka

Di luar dinding kelas, tersedia ruang belajar yang tidak terbatas: sungai yang mengalir, hutan yang berdiri, sawah yang membentang, bukit yang menanjak, dan pantai yang berdebur. Alam terbuka adalah laboratorium kehidupan yang tidak pernah kehabisan bahan pelajaran. Di sanalah *Future-Self Contract Learning* menemukan bentuknya yang paling jujur, karena alam tidak menyembunyikan perubahan. Air yang keruh, tanah yang retak, pohon yang mulai jarang, dan udara yang terasa semakin panas adalah tanda-tanda yang dapat diamati langsung oleh siswa. Alam adalah masa depan yang sedang berlangsung. Siapa pun yang mau belajar darinya akan menemukan pelajaran yang tidak tertulis di papan tulis.

Fase *visioning future self* di alam terbuka menjadi lebih hidup karena siswa tidak hanya membayangkan masa depan secara abstrak, tetapi juga melihat tempat yang mereka bayangkan. Guru dapat mengajak siswa duduk di tepi sungai, meletakkan tangan di tanah, atau menatap rimbun pepohonan, lalu bertanya: "Jika kamu datang ke tempat ini saat kamu dewasa, apa yang ingin kamu lihat? Apakah sungai ini masih mengalir? Apakah pohon-pohon ini masih berdiri?" Pertanyaan-pertanyaan itu tidak lagi melayang di ruang hampa. Ia menempel pada batu, air, daun, dan angin. Siswa tidak hanya membayangkan masa depan, tetapi juga merasakan bahwa masa depan itu sedang bertaruh di tempat ia duduk sekarang. Dengan begitu, visi masa depan menjadi terikat pada tempat nyata, bukan sekadar angan-angan yang melayang.

Fase *reality gap analysis* di alam terbuka dapat dilakukan dengan pengamatan langsung. Siswa melihat sampah yang tersangkut di akar pohon, mencium bau air yang tidak segar, atau mendengar gemericik yang semakin lemah. Pengamatan-pengamatan ini tidak memerlukan alat canggih, hanya mata, telinga, hidung, dan kulit. Guru dapat meminta siswa mencatat apa yang mereka lihat, lalu membandingkannya dengan bayangan mereka. Seorang siswa yang tadinya menggambar sungai jernih di atas kertas akan tersentak ketika kakinya menyentuh air yang keruh. Kesenjangan antara harapan dan kenyataan tidak lagi hanya menjadi konsep di kepala; ia menjalar ke seluruh tubuh. Dari situlah lahir kesadaran yang lebih dalam bahwa perubahan harus dimulai dari tindakan nyata, bukan sekadar keinginan.

Time simulation lab di alam terbuka menjadi pengalaman yang kuat karena siswa dapat membayangkan perubahan pada lanskap yang sedang mereka lihat. Guru dapat bertanya: "Apa yang terjadi pada sungai ini jika hutan di hulu terus ditebang?" Siswa memandang bukit, mengikuti aliran air, lalu menjawab dengan bayangan yang lebih hidup karena mereka berada di lokasi yang dibicarakan. Mereka dapat menunjuk titik-titik rawan longsor, menandai pohon-pohon yang menjaga mata air, atau memeriksa kedalaman sungai. Simulasi tidak lagi berupa cerita yang didengar dari jauh, melainkan proyeksi yang dihasilkan dari pengamatan langsung. Dengan cara ini, siswa belajar bahwa masa depan bukanlah sesuatu yang asing; ia dapat diproyeksikan dari keadaan hari ini.

Learning contract di alam terbuka dapat mengambil bentuk yang sederhana tetapi mengikat. Guru dapat mengajak siswa memilih satu titik yang akan mereka rawat selama satu semester: sebatang pohon, sepuluh meter tepi sungai, atau satu sudut halaman sekolah. Siswa menulis janji di atas kertas, lalu menanam penanda di titik itu. Kontrak tidak lagi hanya berupa kata-kata; ia memiliki tempat. Setiap kali siswa lewat, ia melihat titik itu dan teringat janjinya. Jika janjinya adalah menjaga sungai, maka sungai itu sendiri menjadi saksi. Di sinilah kontrak belajar menyatu dengan alam: ia bukan dokumen yang disimpan di laci, melainkan hubungan yang dirawat setiap hari. Dengan demikian, komitmen tidak hanya hidup di dalam ingatan, tetapi juga menancap di tanah.

Legacy project di alam terbuka sering kali menjadi fase yang paling membekas. Menanam pohon, membersihkan sungai, membuat jalur setapak, menyusun batu penahan tanah, atau membuat papan nama sederhana tentang jenis-jenis tanaman adalah proyek-proyek yang meninggalkan jejak nyata. Siswa yang menanam pohon hari ini akan meninggalkan sesuatu yang terus tumbuh setelah mereka lulus. Siswa yang membersihkan sungai akan meninggalkan air yang lebih jernih, setidaknya untuk beberapa waktu. Warisan itu tidak perlu menunggu dua puluh tahun untuk dirasakan; ia mulai bekerja segera. Sebatang pohon yang ditanam dengan tangan sendiri adalah pelajaran tentang masa depan yang paling sederhana dan paling dalam: bahwa tindakan kecil hari ini dapat terus hidup dan memberi manfaat bagi orang lain di kemudian hari.

Future defense di alam terbuka dapat dilakukan tanpa panggung dan tanpa mikrofon. Siswa cukup berdiri di depan karya mereka—di dekat pohon yang mereka tanam, di tepi sungai yang mereka bersihkan, atau di jalur yang mereka buat—lalu menjelaskan apa yang telah mereka lakukan dan mengapa itu penting. Panel tidak harus duduk di kursi; mereka dapat berdiri, berjalan, dan melihat langsung. Bentuk seperti ini menghilangkan kesan formal yang kaku, tetapi justru menambah kejujuran. Siswa tidak hanya berbicara tentang karyanya; mereka menunjukkannya. Panel tidak hanya mendengar; mereka menyaksikan. Inilah bentuk pertanggungjawaban yang paling dekat dengan kehidupan nyata: bukan

sekadar presentasi di depan kelas, tetapi kunjungan bersama ke tempat di mana kerja telah dilakukan.

Namun, alam terbuka juga menuntut kesiapan. Guru harus memastikan keamanan lokasi. Sungai yang deras, lereng yang curam, atau cuaca yang tiba-tiba berubah adalah hal-hal yang harus dipertimbangkan. Guru perlu mengenali tempat terlebih dahulu, menentukan batas area, dan menyiapkan perlengkapan sederhana seperti air minum, obat luar, atau topi. Siswa perlu diberi aturan yang jelas: tidak berjalan sendirian, tidak merusak tanaman, dan tidak masuk ke area berbahaya. Tetapi aturan-aturan ini tidak boleh membunuh kegembiraan. Justru dengan keamanan yang terjaga, siswa dapat lebih bebas menjelajah dan merenung. Alam bukanlah tempat yang harus ditakuti, melainkan ruang yang harus dihormati.

Alam terbuka juga mengajarkan sesuatu yang tidak bisa diajarkan oleh dinding kelas: ketidakpastian. Di alam, hujan bisa turun tiba-tiba, burung bisa lewat, atau ranting bisa patah. Semua itu bukan gangguan, melainkan bagian dari pelajaran. Siswa belajar bahwa hidup tidak selalu berjalan sesuai rencana, dan masa depan pun demikian. Tetapi di hadapan ketidakpastian itu, manusia tidak perlu panik. Ia dapat berhenti sejenak, mengamati, dan menyesuaikan langkah. Ketika hujan turun saat proyek bersih sungai berlangsung, guru dapat mengajak siswa berteduh dan bertanya: "Apa yang hujan ajarkan tentang air dan waktu?" Pertanyaan sederhana ini mengubah cuaca menjadi guru. Dan itulah yang membuat alam terbuka begitu berharga: ia selalu memberi pelajaran, bahkan ketika kegiatan tidak berjalan sesuai rencana.

Akhirnya, belajar di alam terbuka adalah latihan untuk mencintai bumi. Siswa yang pernah duduk di tepi sungai, menanam pohon, atau membersihkan pantai akan membawa ingatan itu sampai dewasa. Ia akan tumbuh dengan kesadaran bahwa alam bukan sekadar sumber daya yang boleh dikuras, melainkan rumah yang harus dijaga. Kesadaran semacam ini tidak lahir dari ceramah, melainkan dari pengalaman langsung: dari kaki yang menyentuh tanah, dari tangan yang mencabut sampah, dari mata yang melihat ikan kembali berenang. Di sinilah *Future-Self Contract Learning* dan ekologi bertemu: keduanya mengajarkan bahwa masa depan manusia tidak dapat dipisahkan dari masa depan bumi. Maka, mengajak siswa belajar di alam terbuka bukanlah sekadar variasi tempat; ia adalah pendidikan tentang tanggung jawab terhadap kehidupan itu sendiri.

Daerah Terpencil

Daerah terpencil sering kali dibayangkan sebagai wilayah yang paling kurang beruntung: jalan menuju sekolah panjang dan berlumpur, listrik kadang menyala kadang padam, buku pelajaran terbatas, dan seorang guru harus merangkap

beberapa kelas sekaligus. Kenyataan-kenyataan itu tidak dapat dimungkiri. Namun, jika kita memandang daerah terpencil hanya dari sisi kekurangannya, kita akan kehilangan kekayaan yang justru sangat relevan bagi *Future-Self Contract Learning*: kesunyian yang menumbuhkan refleksi, kedekatan dengan alam yang menjadi laboratorium masa depan, dan ikatan komunitas yang masih kuat. Di tempat-tempat seperti inilah model ini dapat menemukan bentuknya yang paling murni, bukan karena fasilitasnya lengkap, tetapi karena pertanyaan-pertanyaannya lahir dari kehidupan yang paling nyata.

Di daerah terpencil, fase *visioning future self* tidak memerlukan video motivasi atau gambar-gambar dari internet. Guru cukup mengajak siswa duduk di beranda sekolah, di bawah pohon rindang, atau di tepi ladang, lalu bertanya dengan bahasa yang akrab: "Kalau kamu sudah sebesar ayah atau ibumu, kamu ingin tinggal di mana? Apa yang ingin kamu lakukan setiap pagi? Apa yang ingin kamu ubah di kampung kita?" Pertanyaan seperti ini tidak menuntut siswa membayangkan hal-hal yang asing. Ia justru mengajak siswa membayangkan masa depan dari tanah yang mereka pijak. Seorang anak petani mungkin menjawab bahwa ia ingin tetap bertani, tetapi dengan cara yang lebih baik. Seorang anak yang setiap hari melihat ibunya kelelahan menimba air mungkin membayangkan dirinya membangun sumur. Visi-visi semacam ini sederhana, tetapi sangat kuat, karena ia lahir dari pergulatan hidup sehari-hari, bukan dari contoh-contoh yang jauh dari pengalaman mereka.

Reality gap analysis di daerah terpencil dapat dilakukan dengan mengamati lingkungan sendiri. Siswa dapat berjalan bersama guru ke sungai terdekat, ke kebun, atau ke hutan kecil di belakang kampung. Mereka melihat langsung apa yang masih baik dan apa yang mulai rusak. Guru dapat membuat dua lingkaran di tanah dengan ranting: satu untuk "yang masih baik", satu untuk "yang perlu diperbaiki". Siswa menaruh batu atau daun di lingkaran yang sesuai sambil menyebutkan alasannya. Kegiatan semacam ini tidak memerlukan kertas, tetapi menumbuhkan kesadaran yang kuat. Siswa belajar bahwa masa depan kampungnya bukan sesuatu yang jauh; ia dapat dibaca dari warna air sungai, dari gersangnya tanah, dari pohon-pohon yang mulai jarang. Kesadaran itu menjadi bahan baku yang jauh lebih hidup daripada sekadar tabel di buku pelajaran.

Time simulation lab di daerah terpencil paling baik dilakukan dengan mendongeng. Banyak kampung menyimpan cerita tentang masa lalu: sungai yang dulu jernih, hutan yang dulu lebat, panen yang dulu melimpah. Guru dapat mengundang seorang tetua untuk bercerita, atau meminta siswa mewawancarai kakek-neneknya di rumah. Setelah cerita itu, guru bertanya: "Dulu sungai kita seperti apa? Sekarang seperti apa? Kalau kita tidak melakukan apa-apa, dua puluh tahun lagi seperti apa?" Pertanyaan-pertanyaan ini membentangkan waktu di depan mata siswa. Mereka tidak lagi mendengar simulasi buatan; mereka mendengar kisah nyata yang sedang berlangsung, dan mereka menyadari bahwa

dirinya adalah salah satu tokoh di dalamnya. Inilah *time simulation lab* yang paling sederhana, tetapi paling menyentuh, karena ia berakar pada ingatan komunitas.

Learning contract di daerah terpencil bisa berbentuk janji lisan yang disaksikan oleh teman-teman dan guru. Tidak selalu harus ditulis di atas kertas, karena justru di komunitas kecil, janji yang diucapkan sering kali lebih mengikat daripada tanda tangan. Guru dapat berkata, "Mulai hari ini, kamu berjanji untuk tidak membuang sampah ke sungai. Simpan janji ini baik-baik. Sungai akan menjadi saksinya." Kalimat itu mungkin terdengar biasa, tetapi di tengah masyarakat yang masih menjunjung rasa malu dan harga diri, ia memiliki kekuatan besar. Siswa merasa bahwa janjinya tidak hanya didengar oleh teman-temannya, tetapi juga oleh lingkungan yang selama ini menjadi bagian dari hidupnya. Dengan demikian, kontrak belajar tidak kehilangan kesungguhannya hanya karena tidak ditulis; justru ia menjadi lebih hidup karena diucapkan dan disaksikan secara bersama.

Legacy project di daerah terpencil sebaiknya dipilih dari kebutuhan nyata. Jika sekolah kekurangan tempat mencuci tangan, siswa dapat membuatnya dari bambu dan ember bekas. Jika jalan setapak menuju sekolah becek, siswa dapat menyusun batu. Jika halaman gundul, siswa dapat menanam pohon. Proyek-proyek semacam ini tidak memerlukan dana besar, tetapi dampaknya langsung dirasakan. Justru di situlah letak pendidikannya: siswa melihat bahwa karya mereka sungguh-sungguh berguna, bukan sekadar untuk dipajang atau dinilai. Mereka belajar bahwa masa depan kampungnya dapat dibangun mulai dari hal-hal kecil yang mereka kerjakan sendiri. Dengan demikian, *legacy project* menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari, bukan sekadar tugas sekolah yang berhenti pada angka.

Future defense di daerah terpencil dapat diadakan di halaman sekolah atau di balai desa. Orang tua, tetua kampung, dan adik kelas diundang untuk mendengarkan. Suasananya tidak perlu resmi seperti seminar; ia lebih menyerupai pertemuan keluarga besar yang hangat dan terbuka. Seorang anak yang biasanya pemalu akan didorong oleh senyuman dan anggukan para hadirin. Ketika ia selesai menjelaskan apa yang telah ia kerjakan, ia tidak mendapatkan sorotan lampu, tetapi ia mendapatkan sesuatu yang lebih berharga: pengakuan dari komunitasnya. Di daerah terpencil, momen seperti ini sering kali menjadi sumber kekuatan yang lebih besar daripada nilai akademik, karena ia menegaskan bahwa karya siswa diperhatikan dan dihargai oleh orang-orang yang mereka hormati.

Namun, kita juga harus jujur bahwa daerah terpencil memiliki tantangan yang tidak boleh diromantisasi. Guru sering kali kelelahan karena harus mengajar beberapa kelas sekaligus. Siswa kadang harus berjalan jauh sebelum sampai ke sekolah. Buku dan alat bantu sangat terbatas. Dalam keadaan seperti itu, menjalankan enam fase secara penuh setiap minggu bisa terasa terlalu berat. Karena itu, guru perlu menyederhanakan. Tidak semua fase harus dilakukan dalam satu pertemuan. Tidak semua siswa harus membuat proyek besar. Yang paling

penting adalah menanamkan kesadaran bahwa masa depan dapat dipikirkan dan dipengaruhi oleh tindakan hari ini. Jika kesadaran itu tumbuh, langkah-langkah lain akan mengikuti secara lebih alami. Kesederhanaan bukanlah kegagalan; ia adalah strategi yang lahir dari kebijaksanaan.

Pada saat yang sama, *Future-Self Contract Learning* tidak boleh dijadikan alasan untuk menunda perbaikan fasilitas. Model ini memang dapat berjalan dengan sumber daya sederhana, tetapi bukan berarti daerah terpencil tidak layak mendapatkan buku, listrik, dan akses yang lebih baik. Justru sebaliknya: keberhasilan model ini di tengah keterbatasan seharusnya menjadi panggilan bagi pemerintah dan masyarakat untuk mendukung lebih serius. Anak-anak di daerah terpencil berhak mendapatkan pendidikan yang bermutu, bukan hanya pendidikan yang sekadar berjalan. Model ini hadir untuk memberi arah, bukan untuk menggantikan perjuangan keadilan. Ia adalah cara untuk tetap mendidik dengan bermakna sambil terus memperjuangkan kondisi yang lebih baik. Maka, kreativitas guru tidak boleh dipakai untuk menutupi ketidakadilan struktural; ia justru harus menjadi bukti bahwa pendidikan bermakna tetap mungkin, sekaligus menjadi alasan untuk menuntut yang lebih baik.

Dengan demikian, daerah terpencil bukanlah lokasi yang paling sulit untuk *Future-Self Contract Learning*. Ia justru menjadi tempat di mana model ini menemukan akarnya: di tanah yang masih basah oleh hujan, di sungai yang masih menyimpan harapan, di cerita-cerita tua yang masih diingat. Ketika listrik padam, cerita tetap hidup. Ketika buku tidak tersedia, alam tetap terbuka. Ketika sinyal tidak sampai, hubungan antarmanusia tetap kuat. Di situlah model ini membuktikan bahwa masa depan tidak dibangun oleh alat, melainkan oleh kesadaran. Dan kesadaran tidak pernah bergantung pada listrik; ia bergantung pada keberanian bertanya dan kesediaan mendampingi. Di daerah terpencil, keberanian dan kesediaan itu justru sering kali tumbuh lebih subur, karena di sanalah pendidikan masih dirasakan sebagai urusan hidup, bukan sekadar urusan angka. Dari situlah kita akan melangkah ke wilayah berikutnya: masyarakat adat dengan mitos lokalnya. Di sana kita akan belajar bahwa kearifan tentang masa depan sesungguhnya telah lama hidup dalam cerita-cerita rakyat, dan *Future-Self Contract Learning* harus mampu berdialog dengannya tanpa merendahkan, sebab masa depan bukanlah milik mereka yang modern saja, tetapi juga milik mereka yang merawat ingatan.

Masyarakat Adat dan Mitos Lokal

—✧—

Di banyak komunitas adat, masa depan tidak dibicarakan dalam bahasa proyeksi, target, atau perencanaan strategis. Ia dibicarakan melalui mitos, pantun, upacara, larangan, dan nasihat leluhur. Meskipun ungkapannya berbeda dari bahasa

pendidikan modern, sesungguhnya masyarakat adat telah lama memikirkan masa depan—tentang akibat yang menimpa anak cucu, tentang tanah yang harus dijaga, air yang harus dihormati, dan hutan yang tidak boleh dirusak. Kearifan semacam ini bukanlah penghalang bagi *Future-Self Contract Learning*. Ia justru merupakan tanah yang subur untuk menumbuhkan kesadaran masa depan, asalkan guru datang dengan sikap yang benar: bukan untuk menggurui, melainkan untuk mendengarkan; bukan untuk mengganti, melainkan untuk berdialog.

Di sinilah *Future-Self Contract Learning* harus melepaskan diri dari anggapan bahwa masa depan hanya milik ilmu pengetahuan modern dan perencanaan rasional. Masyarakat adat telah lama menghidupi masa depan dengan cara mereka sendiri, yaitu dengan menjaga keseimbangan antara manusia, alam, dan leluhur. Mereka percaya bahwa tindakan hari ini dapat mempengaruhi kehidupan generasi yang belum lahir. Keyakinan ini sangat sejalan dengan inti model ini: bahwa hari ini dan hari esok saling terhubung, dan bahwa manusia adalah penjaga dari apa yang akan diwariskannya. Maka, guru yang mengajar di tengah masyarakat adat tidak perlu menyingkirkan cerita-cerita lokal demi teori-teori asing. Ia justru harus memulai dari cerita-cerita itu, lalu membiarkan siswa menarik pelajaran untuk masa depannya sendiri.

Dalam fase *visioning future self*, guru dapat bertanya dengan bahasa yang akrab dengan dunia siswa. Misalnya: "Kalau kamu nanti sudah menjadi orang tua, cerita apa yang ingin kamu wariskan kepada anakmu tentang kampung kita?" Pertanyaan ini tidak meminta siswa memimpikan gedung pencakar langit atau karier modern. Ia justru mengajak siswa membayangkan dirinya sebagai bagian dari rantai pewarisan. Siswa yang tumbuh dalam masyarakat adat akan menjawab dengan gambaran yang dekat dengan kehidupannya: ingin menjaga mata air, ingin menjadi tetua yang bijaksana, ingin meneruskan upacara adat, atau ingin memastikan anak cucu masih bisa menikmati hutan. Visi seperti ini tidak kalah penting dari cita-cita modern. Justru ia lebih berakar, karena lahir dari tanah, air, dan tradisi yang telah lama menghidupi mereka. Di sinilah guru belajar bahwa masa depan yang baik tidak selalu berarti meninggalkan kampung; sering kali justru berarti tinggal, menjaga, dan meneruskan.

Reality gap analysis di masyarakat adat juga dapat memakai kearifan setempat. Guru dapat mengajak siswa membandingkan keadaan kampung hari ini dengan cerita-cerita lama. Banyak masyarakat adat memiliki kisah tentang masa ketika sungai melimpah, hutan lebat, dan tanah tidak pernah kering. Guru dapat bertanya: "Apa yang diceritakan kakek-nenekmu tentang sungai ini dulu? Apa yang kita lihat sekarang? Apa yang berubah?" Dari pertanyaan-pertanyaan ini, siswa belajar bahwa kerusakan lingkungan bukan hanya isu global yang jauh, tetapi juga kenyataan yang menimpa kampungnya sendiri. Mereka juga belajar bahwa leluhur mereka sebenarnya telah lama memperingatkan hal-hal yang sekarang mulai terjadi.

Dengan demikian, *reality gap analysis* menjadi jembatan antara ingatan leluhur dan kenyataan hari ini. Ia tidak hanya membandingkan diri siswa dengan masa depannya, tetapi juga membandingkan kampung dulu dengan kampung sekarang, sebagai bahan untuk membayangkan kampung yang akan datang.

Time simulation lab dapat dihidupkan lewat mitos dan cerita rakyat. Banyak masyarakat adat memiliki kisah tentang akibat melanggar larangan: menebang pohon keramat, mengambil ikan pada musim tertentu, atau mencemari mata air. Guru dapat mengundang tetua adat untuk bercerita, lalu mengajak siswa berdiskusi: "Menurutmu, apa pesan di balik cerita ini? Kalau kita melanggar pantangan itu sekarang, apa yang mungkin terjadi pada anak cucu kita?" Dengan cara ini, mitos tidak lagi dipandang sebagai tahayul, melainkan sebagai alat peringatan yang mendidik. Ia adalah *time simulation* yang telah dipakai oleh para leluhur selama berabad-abad: membayangkan akibat panjang dari perbuatan hari ini lewat bahasa cerita. Guru tidak perlu membenarkan atau menyalahkan isi mitos secara ilmiah; yang penting adalah membantu siswa menemukan pesan moral dan ekologis di dalamnya. Dengan begitu, mitos menjadi jembatan yang menghubungkan cara berpikir lama dengan pertanyaan-pertanyaan masa depan.

Learning contract di tengah masyarakat adat sebaiknya melibatkan bentuk-bentuk janji atau kesepakatan yang sudah dikenal setempat. Guru dapat bertanya kepada tokoh adat tentang cara masyarakat setempat mengikat janji. Mungkin ada ritual kecil, ucapan tertentu, atau kebiasaan yang bisa diadaptasi. Yang penting bukan bentuknya, melainkan kesungguhannya. Siswa yang mengucapkan janji di hadapan teman dan tetua akan merasakan bahwa komitmennya disaksikan oleh komunitasnya. Di komunitas yang kuat, hal ini memiliki kekuatan yang jauh lebih besar daripada sekadar tanda tangan di atas kertas. Kontrak belajar menjadi bagian dari tata nilai sosial yang sudah hidup, bukan sekadar perangkat akademik. Dengan demikian, siswa tidak hanya berjanji kepada dirinya sendiri, tetapi juga kepada leluhur, kepada tanah, dan kepada generasi yang akan datang.

Legacy project di masyarakat adat sangat mungkin berwujud karya yang merawat warisan budaya. Siswa dapat mencatat cerita rakyat yang hampir punah, membuat peta tempat-tempat keramat, menanam kembali tanaman adat, atau membantu membersihkan mata air yang dihormati warga. Proyek-proyek ini bukan hanya bermanfaat bagi masa depan, tetapi juga memperkuat identitas. Siswa belajar bahwa masa depan tidak harus berarti meninggalkan tradisi. Justru dengan menjaga tradisi, mereka sedang menyiapkan masa depan yang lebih berakar. Sebuah cerita rakyat yang dicatat oleh siswa hari ini dapat dibaca oleh anak-anak di masa depan, ketika para penuturnya telah tiada. Di situlah letak warisan: bukan sekadar benda, tetapi ingatan yang terus hidup. Dengan demikian, *legacy project* menjadi alat untuk mempertemukan masa lalu dan masa depan, menjadikan siswa sebagai pewaris sekaligus perancang.

Future defense di masyarakat adat sebaiknya diadakan dengan melibatkan tokoh adat, orang tua, dan sesepuh kampung. Suasananya bisa dibuat seperti pertemuan adat kecil, di mana siswa menyampaikan apa yang telah mereka kerjakan dan mengapa itu penting. Para tetua dapat menanggapi, memberi nasihat, atau bahkan memberikan restu. Momen seperti ini menjadi sangat berharga karena siswa merasa didengar oleh orang-orang yang selama ini menjadi panutan. Mereka tidak lagi sekadar anak sekolah yang mengerjakan tugas; mereka adalah bagian dari kampung yang sedang berusaha menyiapkan masa depannya. Dengan demikian, *future defense* bukan hanya penilaian, tetapi juga pengakuan. Ia menegaskan bahwa karya siswa bukan sekadar urusan sekolah, melainkan bagian dari perjalanan komunitas.

Tentu saja, dialog dengan masyarakat adat menuntut kerendahan hati. Guru tidak boleh datang dengan sikap bahwa mitos adalah kebodohan yang harus ditinggalkan. Sebaliknya, guru harus mau belajar: apa yang dipercaya masyarakat, apa yang dihormati, dan apa yang tidak boleh disentuh. Ada hal-hal yang memang tidak boleh dijadikan bahan diskusi terbuka karena berkaitan dengan kesakralan. Guru perlu peka terhadap batas-batas itu. Jika ada cerita yang tidak boleh dibicarakan di sekolah, jangan dipaksakan. Carilah cerita lain yang lebih terbuka, tetapi tetap mengandung pelajaran. Dengan sikap seperti ini, sekolah tidak akan dipandang sebagai ancaman, melainkan sebagai mitra yang menghormati akar. Justru dari sinilah kepercayaan masyarakat tumbuh, dan pendidikan dapat berjalan tanpa merusak tatanan yang sudah lama dijaga.

Dengan demikian, masyarakat adat dan mitos lokal bukanlah hambatan bagi *Future-Self Contract Learning*. Justru sebaliknya: keduanya memperkaya model ini dengan kedalaman yang tidak dimiliki oleh pendekatan-pendekatan modern yang terlalu terburu-buru. Di masyarakat adat, masa depan tidak dipisahkan dari masa lalu dan dari alam. Ia dijalin dalam satu kesatuan yang utuh. Dan di situlah pendidikan masa depan menemukan akarnya yang paling tua: bukan dalam perencanaan yang rumit, melainkan dalam kesadaran bahwa setiap tindakan memiliki akibat, dan setiap generasi memiliki tanggung jawab terhadap generasi yang akan datang. Sebagaimana leluhur mewariskan bumi ini kepada kita, kita pun sedang mewariskannya kepada mereka yang belum lahir. *Future-Self Contract Learning* hanyalah salah satu cara untuk menghidupkan kembali kesadaran itu di ruang-ruang belajar. Ia tidak menggantikan kearifan lokal; ia justru bergantung padanya, karena masa depan yang paling kokoh adalah masa depan yang berakar pada ingatan dan dirawat oleh kebersamaan.

Dengan selesainya pembahasan tentang masyarakat adat dan mitos lokal, kita telah melihat betapa lentur model ini: dari ruang kelas yang tertutup hingga hutan adat yang sakral, dari aula yang luas hingga desa yang sunyi. Setiap tempat menuntut penyesuaian, tetapi inti model ini tidak berubah: menghadirkan masa

depan sebagai sumber belajar. Bagian berikutnya akan membawa kita kepada pembahasan tentang bagaimana melibatkan orang tua, tokoh masyarakat, dan lintas generasi. Sebab, sebagaimana telah kita saksikan di masyarakat adat, pendidikan tidak boleh berhenti di dalam kelas. Ia harus keluar, menjangkau rumah, kampung, dan komunitas, karena masa depan tidak pernah dibangun sendirian. Ia selalu dibangun dalam kebersamaan. Dan di sanalah pendidikan menemukan panggilannya yang paling sosial: bukan hanya membentuk individu, tetapi juga merawat jalinan antargenerasi yang menopang peradaban.

BAB 13
MELIBATKAN ORANG TUA, TOKOH MASYARAKAT, DAN LINTAS GENERASI

—✧—

Pendidikan tidak pernah berlangsung di ruang hampa sosial. Siswa yang duduk di kelas adalah anak dari sebuah keluarga, bagian dari sebuah kampung, dan calon pewaris dari sebuah generasi. Apa yang mereka pelajari di sekolah akan bertahan atau lenyap bergantung pada sambutan yang mereka terima di rumah dan masyarakat. Jika sekolah mengajarkan pentingnya menjaga air, tetapi orang tua membuang sampah ke sungai, pelajaran itu akan melemah. Jika guru meminta siswa menulis kontrak masa depan, tetapi tidak ada orang dewasa yang peduli, kontrak itu akan menjadi kertas mati. Karena itu, *Future-Self Contract Learning* tidak boleh berhenti di pagar sekolah. Ia harus melibatkan orang tua, tokoh masyarakat, dan lintas generasi—bukan sebagai penonton yang pasif, melainkan sebagai pendamping dan saksi yang turut menghidupkan proses belajar.

Keterlibatan sosial semacam ini bukan sekadar strategi agar model berjalan lebih mudah. Ia adalah wujud dari keyakinan bahwa masa depan bukanlah urusan pribadi seorang anak, melainkan urusan bersama seluruh komunitas. Dalam banyak kebudayaan, termasuk kebudayaan kita sendiri, anak-anak tidak dididik sendirian oleh orang tuanya. Mereka dididik oleh kakek-nenek, paman-bibi, tetangga, pemuka agama, dan tokoh adat. Kearifan ini kini sering terputus oleh pola pendidikan formal yang terlalu menekankan peran sekolah. *Future-Self Contract Learning* berusaha merajut kembali keterputusan itu, bukan dengan menolak sekolah, tetapi dengan membuka pintunya selebar-lebarnya bagi orang-orang yang selama ini berdiri di luar kelas.

Bab ini akan membahas empat hal. Pertama, peran orang tua sebagai pendamping utama siswa. Kedua, peran tetua adat dan tokoh agama sebagai sumber kearifan dan penguat nilai. Ketiga, gagasan tentang panel masa depan, yaitu kelompok lintas generasi yang bertugas menyaksikan dan menanggapi karya siswa. Keempat, cara membangun dukungan sosial belajar yang berkelanjutan. Keempat pokok ini saling berkaitan dan menegaskan satu hal: *Future-Self Contract Learning* adalah model yang tumbuh subur dalam komunitas, karena masa depan yang sehat selalu lahir dari kebersamaan, bukan dari kesendirian.

—✧—

Orang Tua sebagai Pendamping

Orang tua adalah pendamping pertama dan paling dekat bagi seorang anak. Mereka mengenal kebiasaan, ketakutan, dan harapan anak-anaknya dengan cara yang tidak dimiliki oleh guru. Dalam kerangka *Future-Self Contract Learning*, peran orang tua bukanlah mengerjakan tugas anak, melainkan menciptakan suasana yang memungkinkan anak menepati kontraknya. Ini perbedaan yang sangat penting. Ketika orang tua mengambil alih pekerjaan anak, mereka sebenarnya sedang merampas kesempatan belajar anak. Tetapi ketika orang tua mendampingi—menyediakan waktu, mengingatkan dengan lembut, dan memberi semangat—mereka sedang menguatkan akar dari komitmen anak.

Bentuk pendampingan itu bisa sangat sederhana. Seorang anak yang berjanji menyiram tanaman setiap pagi membutuhkan orang tua yang membangunkannya lebih awal atau sekadar bertanya, "Tanamanmu sudah disiram?" Seorang anak yang berjanji mengurangi jajan plastik membutuhkan orang tua yang menyiapkan botol minum dari rumah. Seorang anak yang berjanji membaca satu buku dalam sebulan membutuhkan orang tua yang menyediakan pojok baca, meskipun hanya berupa tikar dan tumpukan buku bekas. Semua tindakan kecil ini tidak memerlukan pendidikan tinggi atau biaya besar. Ia hanya memerlukan kesadaran bahwa orang tua adalah bagian dari perjalanan belajar anak.

Namun, tidak semua orang tua menyadari peran itu. Sebagian menganggap bahwa pendidikan adalah urusan sekolah semata. Sebagian lagi terlalu sibuk bekerja sehingga tidak sempat mendampingi. Ada pula yang khawatir bahwa keterlibatannya justru akan membuat anak malas atau tidak mandiri. Di sinilah sekolah perlu berperan aktif. Guru dapat mengadakan pertemuan singkat dengan orang tua untuk menjelaskan maksud *Future-Self Contract Learning* dengan bahasa yang sederhana. Guru tidak perlu membahas teori-teori rumit. Cukup katakan: "Anak Bapak/Ibu sedang belajar membuat janji kepada dirinya sendiri. Tugas kita adalah membantu ia menepati janji itu. Bukan mengerjakannya, tetapi mengingatkannya." Penjelasan seperti ini mudah dipahami dan tidak menambah beban orang tua.

Sekolah juga perlu menghormati keterbatasan orang tua. Tidak semua orang tua bisa hadir ke sekolah. Tidak semua bisa membaca dan menulis. Tidak semua punya waktu luang. Karena itu, jangan menjadikan kehadiran orang tua sebagai syarat mutlak. Guru dapat mencari cara-cara alternatif: mengirim pesan singkat, menitipkan catatan melalui siswa, atau mengunjungi rumah bila memungkinkan. Bahkan sekadar mengirimkan foto lembar kontrak anak kepada orang tua melalui ponsel—jika ada—sudah cukup untuk membuka komunikasi. Yang penting adalah orang tua merasa diundang untuk terlibat, bukan dipaksa atau dihakimi.

Keterlibatan orang tua juga harus dijaga agar tidak berubah menjadi tekanan. Ada orang tua yang, setelah membaca kontrak anaknya, langsung menuntut hasil

yang sempurna. Anak yang berjanji belajar IPA tiga kali seminggu dimarahi jika sekali lupa. Akibatnya, anak merasa terawasi dan kehilangan kegembiraan belajar. Padahal, semangat *Future-Self Contract Learning* justru menolak hal semacam itu. Kontrak bukanlah alat untuk menghukum, melainkan alat untuk menumbuhkan. Orang tua perlu diajak memahami bahwa janji boleh direvisi, kegagalan kecil adalah bagian dari proses, dan yang terpenting adalah kejujuran serta usaha, bukan kesempurnaan. Guru dapat menyampaikan hal ini dengan bahasa yang lembut: "Biarkan anak mencoba. Kalau gagal, kita bantu ia mencari cara lain. Yang penting ia belajar bertanggung jawab, bukan takut dimarahi."

Dalam praktiknya, orang tua dapat dilibatkan dalam beberapa momen penting. Pada saat *learning contract* dibuat, orang tua dapat diminta menandatangani atau sekadar membubuhkan cap jempol sebagai saksi. Pada saat *legacy project* berlangsung, orang tua dapat membantu menyediakan bahan-bahan sederhana atau menjadi penonton yang memberi semangat. Pada saat *future defense*, orang tua dapat hadir untuk mendengarkan presentasi anaknya. Bahkan ketika orang tua hanya duduk dan tersenyum, kehadirannya sudah menjadi pengakuan bahwa apa yang dilakukan anak itu penting. Momen-momen seperti ini tidak hanya mendekatkan orang tua pada anak, tetapi juga mendekatkan rumah pada sekolah.

Pada akhirnya, orang tua adalah penjaga pertama dari masa depan anak. Sekolah hanya bertemu dengan siswa selama beberapa jam dalam sehari, tetapi orang tua menemani mereka sepanjang sisa hidupnya. Jika *Future-Self Contract Learning* hanya berjalan di kelas tanpa menyentuh rumah, maka ia akan mudah padam. Tetapi jika orang tua ikut menjaga nyala itu, maka kontrak yang ditulis di sekolah akan menjadi kebiasaan yang hidup di rumah. Dan dari rumah, ia akan menyebar ke kampung, ke masyarakat, dan ke masa depan. Di sinilah letak kekuatan pendidikan yang sesungguhnya: ia tidak berhenti pada dinding kelas, tetapi merambat ke dalam kehidupan.

Dengan demikian, orang tua bukan sekadar pihak yang diberi tahu. Mereka adalah mitra yang turut mendidik. *Future-Self Contract Learning* memberi mereka tempat yang terhormat, bukan sebagai pengerjai tugas, tetapi sebagai pendamping yang menjaga agar api kecil dalam diri anak tidak padam. Bagian berikutnya akan membahas peran tetua adat dan tokoh agama. Jika orang tua adalah pendamping harian, maka tetua dan tokoh agama adalah sumber kearifan dan penguat nilai. Mereka membawa perspektif yang lebih panjang—melampaui satu generasi—dan mengingatkan bahwa masa depan bukan hanya soal keberhasilan duniawi, tetapi juga soal tanggung jawab kepada Tuhan, leluhur, dan anak cucu. Di situlah pendidikan menemukan kedalamannya yang paling tua dan paling kokoh.

—✧—

Tetua Adat dan Tokoh Agama

Jika orang tua adalah pendamping harian yang menemani anak di rumah, maka tetua adat dan tokoh agama adalah penjaga nilai yang telah lama menjadi rujukan suatu komunitas. Mereka mewakili ingatan panjang sebuah masyarakat—tentang dari mana mereka berasal, apa yang harus dihormati, dan bagaimana seharusnya manusia hidup bersama alam dan sesamanya. Dalam banyak kampung, suara seorang tetua atau pemuka agama lebih didengar daripada siapa pun, karena mereka dianggap sebagai orang yang bijaksana, tidak sekadar tua secara usia. Melibatkan mereka dalam *Future-Self Contract Learning* berarti membuka ruang bagi kearifan yang tidak bisa diberikan oleh buku teks maupun metode modern.

Di tengah arus pendidikan yang semakin sekuler dan berfokus pada keterampilan, kehadiran tetua adat dan tokoh agama memberi keseimbangan. Mereka mengingatkan bahwa masa depan bukan hanya soal pekerjaan dan penghasilan, tetapi juga soal akhlak, tanggung jawab, dan hubungan dengan yang transenden. Seorang siswa mungkin pandai menghitung, tetapi ia juga perlu belajar bahwa air adalah amanah, bukan sekadar benda ekonomi. Seorang siswa mungkin terampil menulis, tetapi ia juga perlu memahami bahwa kata-kata memiliki akibat, dan bahwa janji adalah utang yang kelak harus dipertanggungjawabkan. Di sinilah tetua dan tokoh agama mengambil peran yang tidak dapat digantikan oleh guru semata.

Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, tetua adat dan tokoh agama dapat dilibatkan pada hampir semua fase. Pada fase *visioning future self*, mereka dapat berbagi pandangan tentang makna hidup dan masa depan. Seorang tokoh agama, misalnya, dapat bercerita tentang pentingnya menanam amal jariyah, yaitu perbuatan yang terus memberi manfaat meskipun pelakunya telah tiada. Seorang tetua adat dapat berbicara tentang tanggung jawab menjaga hutan keramat atau mata air yang telah diwariskan turun-temurun. Cerita-cerita semacam ini memperluas bayangan siswa tentang masa depan: bukan hanya tentang menjadi apa, tetapi juga tentang meninggalkan apa.

Pada fase *reality gap analysis*, tetua dan tokoh agama dapat membantu siswa melihat perubahan yang terjadi di lingkungan dan masyarakat. Mereka adalah saksi hidup dari pergeseran zaman. Seorang tetua dapat menceritakan bagaimana sungai di kampung itu dulu begitu jernih sehingga ikan-ikannya terlihat jelas, lalu mengajak siswa membandingkannya dengan keadaan sekarang. Seorang tokoh agama dapat merenungkan bagaimana nilai-nilai gotong royong dan rasa malu mulai memudar, dan apa akibatnya bagi kehidupan bersama. Kesaksian-kesaksian ini membuat *reality gap analysis* tidak hanya menjadi perbandingan abstrak, tetapi menjadi percakapan antargenerasi yang menyentuh hati.

Pada fase *time simulation lab*, peran mereka semakin kuat. Mitos, ajaran, dan nasihat yang mereka sampaikan adalah simulator masa depan yang telah teruji

berabad-abad. Banyak ajaran agama dan tradisi adat berisi peringatan tentang akibat jangka panjang dari perbuatan manusia. Misalnya, ajaran tentang larangan merusak pohon, larangan mencemari air, atau ajaran tentang panen yang gagal ketika manusia serakah. Guru dapat mengundang mereka untuk menceritakan hal-hal tersebut, lalu memandu siswa merenungkan pesan yang relevan bagi hari ini. Dengan cara ini, *time simulation lab* tidak hanya mengandalkan skenario buatan, tetapi juga diperkaya oleh kearifan yang telah lama hidup di masyarakat.

Pada fase *learning contract*, tetua dan tokoh agama dapat menjadi saksi yang membuat janji terasa lebih mengikat. Di banyak budaya, janji yang diucapkan di hadapan orang tua, tetua, atau pemuka agama memiliki bobot moral yang lebih berat daripada sekadar tanda tangan di atas kertas. Kehadiran mereka dalam momen penandatanganan kontrak—baik secara langsung maupun simbolis—menegaskan bahwa janji siswa tidak hanya disaksikan oleh teman-temannya, tetapi juga oleh orang-orang yang dihormati. Siswa akan lebih berpikir dua kali sebelum melanggar kontraknya, bukan karena takut dihukum, tetapi karena malu dan enggan mengecewakan mereka yang telah memberinya kepercayaan. Inilah kekuatan ikatan moral yang tidak bisa diciptakan oleh aturan sekolah semata.

Pada fase *legacy project*, tetua dan tokoh agama dapat membantu menentukan arah proyek agar selaras dengan kebutuhan komunitas. Mereka tahu apa yang paling dibutuhkan kampung: sumber air yang harus dibersihkan, cerita rakyat yang harus dicatat, tanaman adat yang mulai langka, atau kegiatan sosial yang dapat meringankan beban warga. Dengan masukan dari mereka, proyek siswa menjadi lebih relevan dan lebih berakar. Proyek tidak lagi lahir hanya dari keinginan guru, tetapi dari dialog dengan kebijaksanaan setempat. Selain itu, mereka juga dapat membantu setelah proyek selesai, misalnya dengan memastikan bahwa peta yang dibuat siswa disimpan di balai desa, atau bahwa pohon yang ditanam siswa ikut dirawat oleh warga.

Pada fase *future defense*, tetua dan tokoh agama dapat menjadi panel yang paling dihormati. Kehadiran mereka memberi bobot tersendiri pada presentasi siswa. Ketika seorang anak menjelaskan karyanya di hadapan tetua adat, ia sedang belajar untuk mempertanggungjawabkan perbuatannya di hadapan tradisi. Ketika ia mempresentasikannya di hadapan tokoh agama, ia sedang belajar bahwa karyanya kelak juga akan dipertanggungjawabkan di hadapan Tuhan. Tanggapan dari mereka, meskipun singkat, akan terasa lebih dalam daripada sekadar pujian guru, karena lahir dari pengalaman hidup yang panjang. Sebuah nasihat sederhana dari seorang tetua—"Jaga selalu air, Nak, karena air adalah urat kampung kita"—dapat membekas lebih lama daripada satu jam ceramah.

Namun, melibatkan tetua dan tokoh agama juga menuntut kehati-hatian. Tidak semua tokoh agama atau tetua adat bersedia terlibat dalam kegiatan sekolah. Sebagian mungkin merasa sekolah terlalu asing, atau khawatir akan dibawa ke

ranah yang tidak mereka pahami. Sebagian lain mungkin memiliki keterbatasan fisik dan waktu. Guru perlu mendekati mereka dengan rendah hati. Mulailah dengan berkunjung, berbincang, dan menjelaskan maksud secara sederhana. Jangan datang dengan membawa jadwal rapat dan daftar tuntutan. Biarkan mereka merasa bahwa kehadiran mereka adalah anugerah, bukan kewajiban. Jika perlu, berikan ruang bagi mereka untuk menyampaikan nasihat dengan gaya mereka sendiri, tanpa harus mengikuti format presentasi modern. Justru dalam keaslian itulah letak kekuatan mereka.

Yang lebih penting lagi adalah menjaga agar ruang keterlibatan ini tidak menimbulkan gesekan antarkelompok. Masyarakat kita majemuk. Dalam satu kelas bisa saja ada siswa dari berbagai latar agama atau adat. Guru harus bijak memastikan bahwa keterlibatan tokoh tidak membuat siswa lain merasa tersisih. Salah satu caranya adalah dengan tidak menjadikan satu tokoh sebagai satu-satunya sumber. Guru dapat mengundang berbagai tokoh secara bergantian, atau memberi kesempatan kepada siswa untuk mewawancarai tokoh sesuai latar mereka masing-masing. Dengan demikian, kebinekaan justru menjadi kekayaan, bukan sumber konflik.

Pada akhirnya, tetua adat dan tokoh agama adalah jembatan antara generasi yang telah berjalan jauh dan generasi yang baru mulai melangkah. Mereka membawa pesan bahwa masa depan tidak dapat dibangun dengan melupakan masa lalu, dan bahwa keberhasilan sejati tidak diukur dari seberapa banyak yang dimiliki, melainkan dari seberapa banyak yang diwariskan. *Future-Self Contract Learning* memberi tempat bagi mereka untuk menyampaikan pesan itu di dalam proses belajar. Dengan begitu, model ini tidak hanya menjadi milik guru dan siswa, tetapi juga milik seluruh komunitas. Ia menjadi ruang di mana ilmu pengetahuan dan kearifan lokal, logika dan nilai, masa kini dan masa lampau, dapat duduk bersama untuk membicarakan satu hal yang paling penting: masa depan yang sedang menunggu.

Bagian berikutnya akan melanjutkan pembahasan dengan memperkenalkan gagasan panel masa depan. Jika tetua dan tokoh agama adalah sumber kearifan, maka panel masa depan adalah ruang resmi di mana lintas generasi dipertemukan untuk menyaksikan dan menanggapi karya siswa. Di sanalah *Future-Self Contract Learning* menemukan bentuk penilaiannya yang paling hidup, karena pertanggungjawaban tidak hanya dilakukan kepada guru, tetapi juga kepada masyarakat. Panel masa depan inilah yang akan memastikan bahwa apa yang dipelajari siswa tidak berhenti di dalam kelas, melainkan diakui sebagai bagian dari perjalanan komunitas menuju hari esok.

—✧—

Panel Masa Depan

Salah satu gagasan penting dalam *Future-Self Contract Learning* adalah menghadirkan penilaian yang tidak berhenti pada hubungan antara guru dan siswa. Selama ini, penilaian cenderung menjadi urusan tertutup: siswa mengumpulkan tugas, guru memeriksa, nilai ditulis, lalu selesai. Orang tua hanya menerima rapor, masyarakat tidak pernah tahu apa yang telah dipelajari anak-anaknya. Akibatnya, belajar sering kali terputus dari kehidupan. Siswa tidak merasakan bahwa karyanya penting bagi orang lain, karena tidak ada orang lain yang menyaksikannya. Untuk mengatasi keterputusan inilah *Future-Self Contract Learning* memperkenalkan apa yang disebut *panel masa depan*.

Panel masa depan adalah kelompok lintas generasi yang dihadirkan untuk mendengarkan, menyaksikan, dan menanggapi karya siswa. Ia bukan dewan hakim yang siap menjatuhkan nilai, melainkan kumpulan saksi yang mewakili suara masyarakat. Panel ini dapat terdiri dari kepala sekolah, guru lain, orang tua, tokoh agama, tetua adat, perwakilan pemuda, atau bahkan alumni. Yang penting bukan banyaknya jumlah, melainkan keberagamannya. Dengan menghadirkan orang-orang dari latar yang berbeda, siswa belajar bahwa masa depannya tidak hanya menjadi urusan dirinya dan gurunya, tetapi juga menjadi perhatian banyak orang. Ia belajar bahwa karya yang ia buat bukan sekadar tugas sekolah, melainkan sesuatu yang pantas dipertanggungjawabkan di hadapan masyarakat.

Kehadiran panel masa depan mengubah suasana *future defense* menjadi lebih serius, tetapi tetap ramah. Siswa yang biasanya hanya menjelaskan di depan teman-temannya kini harus menjelaskan di hadapan orang dewasa yang ia hormati. Ada rasa gugup, tentu saja, tetapi justru di dalam rasa gugup itulah tersimpan pelajaran berharga. Siswa belajar mengelola kecemasan, menata kata-kata, dan menyusun argumen. Ia juga belajar bahwa berbicara di depan umum bukanlah bakat yang dimiliki orang-orang tertentu saja, melainkan keterampilan yang dapat dilatih. Panel masa depan, dengan segala keterbukaannya, adalah tempat latihan itu berlangsung.

Agar panel masa depan berjalan dengan baik, beberapa hal perlu disiapkan. Pertama, panel harus memahami maksud kehadirannya. Mereka bukan hadir untuk mengkritik habis-habisan atau membanding-bandingkan siswa. Mereka hadir untuk bertanya, mendengarkan, dan memberi tanggapan yang membangun. Guru sebaiknya menyampaikan hal ini secara singkat sebelum acara dimulai, baik secara lisan maupun melalui pesan tertulis. Kalimatnya bisa sederhana: "Tugas Bapak dan Ibu bukan memberi nilai, tetapi memberi perhatian. Bertanyalah tentang proses, kesulitan, dan harapan siswa. Dengarkan dengan telinga yang terbuka." Dengan pemahaman ini, panel akan berperan sebagai pendorong, bukan sebagai penghakim.

Kedua, pertanyaan yang diajukan panel sebaiknya menyentuh tiga hal utama: proses, keaslian, dan relevansi masa depan. Pertanyaan tentang proses menggali sejauh mana siswa benar-benar mengerjakan karyanya. Misalnya: "Bagian mana yang paling sulit?", "Berapa kali kamu mencoba sebelum berhasil?", atau "Siapa yang membantumu?" Pertanyaan semacam ini tidak hanya menguji kejujuran, tetapi juga memberi kesempatan kepada siswa untuk menceritakan perjuangannya. Pertanyaan tentang keaslian menguji apakah karya itu lahir dari pikiran dan tangan siswa sendiri. Pertanyaan tentang relevansi masa depan mengajak siswa menghubungkan karyanya dengan hidupnya yang akan datang: "Apa gunanya ini bagi kamu sepuluh tahun lagi?", "Siapa yang akan terbantu?", atau "Apa rencanamu setelah ini?"

Ketiga, suasana sidang harus tetap manusiawi. Jangan biarkan panel berubah menjadi interogasi yang menekan. Guru sebagai moderator perlu peka terhadap kondisi siswa. Jika ada siswa yang sangat gugup, guru dapat membantu dengan pertanyaan yang lebih ringan, atau memberi waktu beberapa detik untuk menenangkan diri. Jika ada panel yang terlalu keras, guru dapat menyela dengan halus dan mengingatkan bahwa tujuannya adalah mendukung, bukan menekan. Yang ingin ditumbuhkan bukanlah rasa takut, melainkan rasa tanggung jawab. Rasa takut membuat siswa menghindar; rasa tanggung jawab membuat siswa berani.

Panel masa depan juga membawa manfaat bagi para anggotanya sendiri. Orang tua yang menjadi panel akan melihat langsung bagaimana anaknya berpikir, berbicara, dan bertanggung jawab. Ini pengalaman yang sering kali mengubah cara pandang orang tua terhadap pendidikan. Mereka tidak lagi hanya melihat angka rapor, tetapi melihat proses yang ada di balik angka itu. Tokoh masyarakat yang menjadi panel akan menyadari bahwa sekolah sedang berusaha menyiapkan generasi yang tidak hanya cakap, tetapi juga peduli. Dari kesadaran itu, dukungan terhadap sekolah dapat tumbuh. Dengan demikian, panel masa depan bukan hanya alat penilaian, tetapi juga jembatan antara sekolah dan masyarakat.

Dalam konteks yang lebih luas, panel masa depan adalah latihan demokrasi. Siswa belajar bahwa klaim dan karya harus dapat dipertanggungjawabkan di hadapan orang lain. Mereka belajar mendengarkan pertanyaan, menjawab dengan jujur, dan menerima tanggapan. Ini adalah keterampilan yang akan mereka butuhkan sepanjang hidup, baik sebagai warga negara, pekerja, maupun pemimpin. Sebuah masyarakat yang sehat adalah masyarakat yang warganya terbiasa memberi alasan, bukan sekadar memaksakan kehendak. Dengan menghadirkan panel masa depan sejak dini, sekolah ikut menanamkan kebiasaan itu. Ia mendidik siswa bahwa kebenaran tidak cukup diyakini; ia harus dapat dijelaskan.

Penting juga untuk dicatat bahwa panel masa depan tidak harus selalu bersifat formal. Di sekolah-sekolah kecil atau daerah terpencil, panel dapat berbentuk percakapan santai di bawah pohon, di halaman, atau di beranda sekolah. Yang

penting bukan formalitasnya, melainkan kehadiran orang-orang yang menjadi saksi. Bahkan satu orang tua yang hadir dan mengajukan satu pertanyaan sederhana sudah cukup untuk membuat siswa merasa bahwa karyanya diperhatikan. Karena itu, jangan sampai ketiadaan gedung atau waktu menjadi alasan untuk meniadakan panel. Panel bisa dibentuk dari siapa saja yang bersedia datang dan mendengarkan. Dalam kesederhanaan itulah justru sering lahir momen-momen yang paling tulus.

Panel masa depan juga menegaskan bahwa penilaian dalam *Future-Self Contract Learning* bersifat sosial, bukan hanya teknis. Nilai bukanlah angka yang jatuh dari langit. Ia lahir dari pengamatan, dialog, dan kesaksian. Guru tetap memegang peran penting dalam menilai, tetapi guru tidak sendirian. Suara orang tua, tokoh masyarakat, dan bahkan teman sebaya ikut memperkaya pandangan. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih adil dan lebih manusiawi. Siswa tidak hanya dinilai dari hasil, tetapi juga dari proses; tidak hanya dari kebenaran jawaban, tetapi juga dari kejujuran dan keberaniannya.

Kita dapat melihat bahwa *Future-Self Contract Learning* adalah model yang berakar pada kebersamaan. Ia menolak pandangan bahwa belajar adalah urusan privat antara siswa dan buku, atau antara siswa dan guru. Belajar, dalam model ini, adalah peristiwa sosial yang melibatkan seluruh lapisan masyarakat. Panel masa depan adalah salah satu wujudnya: ruang di mana karya siswa dipertanggungjawabkan di hadapan saksi-saksi yang mewakili masa lalu, masa kini, dan masa depan.

Membangun Dukungan Sosial Belajar

—✧—

Panel masa depan hanyalah salah satu momen. Ia seperti puncak dari sebuah ritual yang memperlihatkan bahwa karya siswa layak disaksikan. Tetapi sebuah model pendidikan tidak bisa hidup hanya dari momen-momen puncak. Ia memerlukan dukungan yang mengalir setiap hari, dari rumah, dari lingkungan, dan dari kebijakan sekolah. Tanpa dukungan itu, *Future-Self Contract Learning* akan menjadi seperti tanaman yang disiram hanya pada hari panen: ia bertahan sebentar, lalu layu. Maka, bagian terakhir dari bab ini akan membahas bagaimana membangun dukungan sosial belajar yang berkelanjutan—bukan sekadar mengundang orang tua sekali setahun, melainkan menumbuhkan ekosistem yang membuat siswa merasa bahwa masa depannya dipedulikan oleh banyak orang.

Dukungan sosial belajar dapat dimulai dari hal yang paling sederhana: komunikasi. Sekolah sering kali hanya menghubungi orang tua ketika ada masalah—anak berkelahi, nilai jelek, atau belum membayar iuran. Akibatnya, orang tua merasa dipanggil hanya untuk dimarahi atau ditagih. *Future-Self Contract Learning* ingin membalik pola ini. Guru dapat mengirim kabar baik: bahwa anaknya

telah membuat kontrak, telah menyelesaikan satu langkah kecil, atau telah berani berbicara di depan kelas. Kabar baik semacam ini, meskipun singkat, dapat mengubah hubungan antara sekolah dan rumah. Orang tua merasa dihargai, dan anak merasa bahwa usahanya dilihat. Sekolah tidak lagi menjadi tempat yang hanya mengirim surat peringatan, tetapi juga membawa kabar gembira.

Komunikasi itu tidak harus memakai teknologi canggih. Di daerah yang tidak memiliki akses internet, guru dapat menitipkan pesan lewat siswa, menulis catatan kecil di buku penghubung, atau mengunjungi rumah saat ada waktu. Yang penting adalah niat untuk terhubung. Bahkan sapaan singkat di jalan—"Bu, anak Ibu tadi bercerita bagus sekali di kelas"—dapat menjadi jembatan yang kuat. Sebab, pada akhirnya, dukungan sosial belajar dibangun di atas hubungan antarmanusia, bukan di atas perangkat. Teknologi hanyalah alat bantu; kehangatan adalah bahan bakunya.

Lingkungan sekitar sekolah juga dapat menjadi sumber dukungan. Warung, masjid, balai desa, pos ronda, dan kebun warga adalah tempat-tempat yang dapat dipakai untuk memajang karya siswa atau melanjutkan proyek mereka. Poster tentang hemat air dapat ditempel di warung. Peta resapan dapat disimpan di balai desa. Pohon yang ditanam siswa dapat dirawat bersama oleh warga. Dengan cara ini, karya siswa tidak berhenti di dinding sekolah, tetapi menyebar ke ruang-ruang hidup masyarakat. Siswa pun belajar bahwa apa yang mereka kerjakan memiliki tempat di dunia nyata. Masyarakat, pada gilirannya, merasa bahwa sekolah sedang memberi sumbangsih, bukan sekadar menuntut.

Dukungan yang lebih kokoh lagi lahir dari kebijakan sekolah. Kepala sekolah memiliki peran penting dalam memberi ruang bagi model ini untuk tumbuh. Tanpa dukungan kepala sekolah, guru akan kesulitan mengatur waktu, mengundang orang tua, atau menyelenggarakan panel masa depan. Kepala sekolah dapat mendukung dengan cara-cara sederhana: mengizinkan guru memakai waktu fleksibel, menyediakan tempat untuk pameran, mengundang tokoh masyarakat, atau sekadar memberi semangat kepada guru yang mencoba. Dukungan semacam ini tidak selalu memerlukan anggaran besar. Ia lebih banyak memerlukan kesediaan untuk memprioritaskan pendidikan yang bermakna di tengah tumpukan urusan administratif.

Sekolah juga dapat membentuk kelompok kerja kecil antar guru yang tertarik. Kelompok ini bertugas saling berbagi pengalaman, menyusun rubrik, merancang tema bersama, dan mengevaluasi pelaksanaan. Dengan adanya kelompok semacam ini, *Future-Self Contract Learning* tidak menjadi beban satu guru, melainkan menjadi gerakan bersama. Guru yang lelah dapat disokong oleh rekannya. Guru yang menemukan cara baru dapat membagikannya. Di sinilah dukungan sosial di kalangan guru menjadi penting. Sebab, sebagaimana siswa membutuhkan komunitas, guru pun membutuhkannya. Pendidikan yang baik selalu lahir dari guru-guru yang saling menguatkan, bukan dari guru yang berjuang sendirian.

Membangun dukungan sosial belajar juga berarti memberi tempat bagi siswa untuk saling mendukung. Teman sebaya adalah sumber kekuatan yang sering kali diabaikan. Dalam *Future-Self Contract Learning*, siswa dapat diminta menjadi saksi kontrak temannya, memberi umpan balik terhadap proyek temannya, atau menjadi panel junior dalam *future defense*. Kegiatan-kegiatan ini mengajarkan bahwa keberhasilan teman bukanlah ancaman, melainkan bagian dari kebahagiaan bersama. Iklim kelas pun menjadi lebih hangat: siswa tidak lagi saling bersaing secara buta, tetapi saling mendorong untuk bertumbuh. Di tengah iklim seperti inilah kontrak masa depan terasa ringan untuk dipikul, karena ada banyak bahu yang ikut menopang.

Dukungan sosial yang berkelanjutan juga menuntut kesabaran. Ia tidak terbentuk dalam satu semester. Ia tumbuh perlahan, sebagaimana kepercayaan. Orang tua yang tadinya acuh akan mulai peduli setelah melihat anaknya berubah. Tokoh masyarakat yang tadinya ragu akan mulai mendukung setelah menyaksikan sendiri karya siswa. Guru yang tadinya skeptis akan mulai tertarik setelah melihat rekannya berhasil. Karena itu, jangan terburu-buru menuntut hasil besar. Mulailah dari lingkaran kecil: satu kelas, satu orang tua, satu tokoh. Biarkan mereka menjadi saksi pertama, lalu biarkan mereka bercerita kepada yang lain. Dari mulut ke mulut, dukungan itu akan meluas dengan sendirinya. Ini adalah cara yang lambat, tetapi justru karena lambat ia bertahan.

Namun, kita juga harus jujur bahwa tidak semua lingkungan siap mendukung. Ada orang tua yang terlalu lelah, ada tokoh yang terlalu sibuk, ada pula kebijakan yang tidak berpihak. Dalam keadaan seperti itu, guru tidak boleh putus asa. Ia tetap dapat menjalankan *Future-Self Contract Learning* dalam skala yang lebih kecil, di dalam kelasnya sendiri, dengan dukungan yang tersedia. Sebab, inti dari model ini bukanlah jumlah orang yang terlibat, melainkan kesadaran yang tumbuh. Sekalipun hanya satu orang tua yang hadir, selama kehadirannya tulus, itu sudah menjadi dukungan. Sekalipun hanya satu siswa yang berubah, selama perubahannya nyata, itu sudah menjadi kemenangan. Pendidikan, pada akhirnya, adalah pekerjaan menabur. Kita tidak selalu melihat panennya, tetapi benih yang ditanam dengan sungguh-sungguh akan menemukan tanahnya sendiri.

Dengan demikian, membangun dukungan sosial belajar bukanlah tugas tambahan yang memberatkan. Ia justru adalah cara untuk meringankan beban. Ketika orang tua, tokoh masyarakat, sesama guru, dan teman sebaya ikut terlibat, beban mendidik tidak lagi hanya berada di pundak guru. Ia menjadi tanggung jawab bersama. *Future-Self Contract Learning* tidak berjalan sendirian di dalam kelas; ia diiringi oleh langkah-langkah orang-orang yang percaya bahwa masa depan layak diperjuangkan. Di situlah model ini menemukan kekuatannya: bukan pada kesendirian seorang guru yang heroik, melainkan pada kebersamaan sebuah komunitas yang saling menjaga.

BAGIAN 5
PENILAIAN DAN EVALUASI

BAB 14
KETERBATASAN PENILAIAN ACUAN PATOKAN DAN NORMA

Selama puluhan tahun, dunia pendidikan bergantung pada dua pendekatan besar dalam menilai siswa: penilaian acuan patokan dan penilaian acuan norma. Keduanya lahir dari keinginan untuk menegakkan keadilan dan keterukuran. Keduanya juga memiliki jasa masing-masing dalam sejarah pendidikan. Namun, seiring berkembangnya pemahaman tentang manusia dan belajar, semakin nyata bahwa keduanya tidak cukup. Bukan karena keduanya salah sama sekali, melainkan karena keduanya hanya melihat siswa dari satu jendela yang sempit. Bab ini akan menguraikan kelebihan dan kelemahan kedua pendekatan itu, menunjukkan mengapa keduanya tidak cukup, dan bagaimana keduanya sering kali melanggengkan ketidakadilan, ketimpangan, bahkan kecurangan.

Kelebihan dan Kelemahan PAP dan PAN

Penilaian acuan patokan, atau yang sering disingkat PAP, menilai siswa berdasarkan standar mutlak yang telah ditetapkan sebelumnya. Dalam PAP, keberhasilan siswa tidak ditentukan oleh seberapa baik ia dibandingkan teman-temannya, melainkan oleh seberapa jauh ia mencapai kriteria yang telah ditetapkan. Misalnya, siswa dinyatakan tuntas jika mampu menjawab 75 persen soal dengan benar. Acuannya adalah kriteria, bukan kelompok. Kelebihan utama PAP adalah kejelasannya. Guru dan siswa sama-sama tahu apa yang harus dicapai. Orang tua pun dapat memahami bahwa nilai anaknya menggambarkan penguasaan materi, bukan posisinya di antara teman-temannya. Dalam sistem yang menuntut akuntabilitas, PAP memberi pegangan yang tegas.

Namun, kejelasan itu sering kali berubah menjadi kekakuan. Standar yang ditetapkan hampir selalu berupa standar akademik yang seragam, tanpa mempertimbangkan titik berangkat siswa. Siswa yang datang dari latar belakang kurang beruntung—minim akses buku, kurang gizi, atau tidak mendapat dukungan belajar di rumah—diharuskan mencapai standar yang sama dengan siswa yang serba cukup. Jika ia gagal, ia dianggap tidak tuntas, padahal mungkin ia telah berjuang lebih keras daripada siapa pun. PAP tidak memberi ruang untuk mengukur perjuangan; ia hanya mengukur jarak antara siswa dan standar. Akibatnya, siswa yang lambat belajar sering kali merasa dihukum oleh sistem yang tidak pernah menengok dari mana ia berangkat.

Kelemahan lain PAP adalah kecenderungannya mereduksi belajar menjadi jawaban benar dan salah. Karena PAP menuntut kriteria yang terukur, ia paling mudah diterapkan pada hal-hal yang bersifat kognitif dan dapat diuji. Soal pilihan ganda, isian singkat, dan ujian tertulis menjadi alat yang dominan. Padahal, banyak tujuan pendidikan yang justru paling penting tidak mudah diukur dengan cara itu: keberanian, kejujuran, kerja sama, ketekunan, dan kesadaran masa depan. Ketika PAP dijadikan satu-satunya cara menilai, hal-hal yang tidak terukur itu cenderung diabaikan. Sekolah lalu berubah menjadi tempat berburu skor, bukan tempat bertumbuh.

Penilaian acuan norma, atau PAN, bekerja dengan logika yang berbeda. PAN menilai siswa berdasarkan posisinya di dalam kelompok. Nilai tidak menggambarkan seberapa banyak yang dikuasai, melainkan seberapa tinggi siswa dibandingkan teman-temannya. Sistem peringkat adalah wujudnya yang paling umum. Kelebihan PAN adalah kemampuannya melihat keragaman. Dalam satu kelas yang kemampuan siswanya sangat beragam, PAN bisa menunjukkan siapa yang paling cepat, siapa yang paling lambat, dan siapa yang berada di tengah. Informasi ini kadang berguna untuk menempatkan siswa dalam kelompok belajar yang sesuai atau untuk memberi perhatian khusus kepada yang tertinggal.

Tetapi di balik kelebihannya, PAN menyimpan bahaya yang besar. Pertama, PAN menumbuhkan persaingan yang tidak sehat. Ketika nilai seseorang ditentukan oleh kekalahan orang lain, maka keberhasilan teman menjadi ancaman. Siswa tidak lagi belajar untuk memahami, melainkan untuk mengalahkan. Suasana kelas berubah menjadi arena lomba, bukan ruang bersama. Kedua, PAN bersifat relatif dan kadang tidak adil. Seorang siswa yang pandai di sekolah kecil bisa saja terlihat biasa-biasa saja jika dipindahkan ke sekolah yang siswanya lebih pandai. Nilainya turun bukan karena kemampuannya berkurang, tetapi karena kelompoknya berubah. Ketiga, PAN cenderung melanggengkan label. Siswa yang berada di peringkat bawah akan terus dicap bodoh, meskipun sebenarnya ia telah mengalami kemajuan. Label itu sering kali melekat lebih lama daripada kenyataan yang mendasarinya.

PAP dan PAN, dengan segala kelebihan dan kelemahannya, adalah alat-alat yang lahir dari semangat zaman yang menekankan keteraturan dan pengukuran. Keduanya bukanlah kesalahan besar dalam sejarah pendidikan. Bahkan dalam banyak hal, keduanya masih berguna sebagai pelengkap. Yang menjadi persoalan adalah ketika keduanya dijadikan satu-satunya kacamata untuk memandang siswa. Sebab, ada wilayah-wilayah penting dalam diri manusia yang tidak dapat ditangkap oleh standar mutlak maupun perbandingan kelompok. Wilayah itu justru menjadi inti dari *Future-Self Contract Learning*: pertumbuhan pribadi, keaslian proses, dan relevansi masa depan. Untuk melihat wilayah-wilayah itu, kita memerlukan cara pandang yang berbeda, bukan sekadar menambal kekurangan PAP dan PAN.

Sebagai penutup bagian ini, perlu ditegaskan bahwa kritik terhadap PAP dan PAN bukanlah seruan untuk meniadakan keduanya. Standar tetap diperlukan

agar pendidikan tidak kehilangan arah. Peringkat kadang masih berguna untuk memetakan posisi. Tetapi keduanya harus diturunkan dari singgasana sebagai hakim tunggal. Siswa bukan sekadar angka yang diukur dengan penggaris yang sama, dan bukan pula sekadar posisi dalam barisan. Ia adalah manusia yang sedang berjalan, dan cara kita menilai harus mampu melihat arah serta usahanya, bukan hanya tempatnya berdiri hari ini. Bagian berikutnya akan menguraikan lebih dalam mengapa PAP dan PAN saja tidak cukup, terutama ketika dihadapkan pada tujuan pendidikan yang lebih luas. Di sana kita akan melihat bahwa penilaian yang sempit bukan hanya gagal menggambarkan siswa, tetapi juga dapat melukai dan menyesatkan.

Mengapa Keduanya Tidak Cukup

Penilaian acuan patokan dan penilaian acuan norma sama-sama berangkat dari satu asumsi yang jarang dipertanyakan: bahwa hasil belajar dapat ditangkap dengan satu ukuran yang seragam. PAP mengukur seberapa jauh siswa mencapai standar yang sama untuk semua. PAN mengukur seberapa tinggi siswa dibandingkan dengan kelompoknya. Keduanya tidak bertanya dari mana siswa berangkat, apa yang ia perjuangkan, dan ke arah mana ia sedang berjalan. Dengan demikian, keduanya adalah potret yang berhenti pada satu titik, bukan rekaman yang memperlihatkan gerak. Padahal, belajar adalah gerak. Ia adalah proses yang berlangsung dalam diri seorang manusia, dengan segala pergulatan, hambatan, dan kemajuannya. Menilai belajar tanpa melihat gerak adalah seperti menilai seorang pelari hanya dari posisinya saat ini, tanpa pernah mengetahui seberapa jauh ia telah berlari dan dari mana ia memulai.

Ketidakcukupan ini menjadi semakin nyata ketika kita menempatkannya di hadapan tujuan pendidikan yang sebenarnya. Biesta (2010) mengingatkan bahwa pendidikan tidak hanya berfungsi untuk memberi kualifikasi, tetapi juga untuk sosialisasi dan subjektivasi. Kualifikasi berkaitan dengan pengetahuan dan keterampilan; sosialisasi berkaitan dengan kemampuan hidup bersama; subjektivasi berkaitan dengan pembentukan pribadi yang merdeka dan bertanggung jawab. PAP dan PAN, dalam bentuknya yang paling umum, hanya menjangkau lapisan pertama, dan itu pun hanya bagian kecil dari kualifikasi. Keduanya hampir tidak menyentuh sosialisasi, dan sama sekali tidak menyentuh subjektivasi. Akibatnya, sekolah yang hanya memakai PAP dan PAN akan cenderung mengabaikan pembentukan karakter, kesadaran sosial, dan kemampuan siswa untuk mengambil posisi dalam hidupnya. Bukannya menjadi tempat mendidik manusia, sekolah berubah menjadi tempat mengukur materi.

Kurangnya PAP dan PAN juga tampak ketika kita berhadapan dengan kebutuhan zaman. Masa depan menuntut kemampuan-kemampuan yang tidak dapat dinilai

dengan ujian tunggal: berpikir antisipatif, keluwesan menghadapi perubahan, kerja sama lintas perbedaan, kepekaan etis, dan keberanian mengambil keputusan dalam ketidakpastian. Kemampuan-kemampuan ini tidak berwujud jawaban benar atau salah. Ia berwujud proses, pertimbangan, dan tindakan dalam situasi yang kompleks. Seorang siswa mungkin saja mendapat nilai tinggi dalam ujian, tetapi gagap ketika diminta menjelaskan apa gunanya pelajaran itu untuk hidupnya sepuluh tahun lagi. Seorang siswa lain mungkin nilainya sedang-sedang saja, tetapi ia mampu merancang proyek kecil yang bermanfaat bagi kampungnya. Manakah yang lebih siap menghadapi masa depan? PAP dan PAN tidak mampu menjawab pertanyaan ini, karena keduanya tidak dibangun untuk melihat hal-hal semacam itu.

Kelemahan lain yang mendasar adalah sifatnya yang retrospektif. PAP dan PAN pada dasarnya mengukur apa yang sudah dikuasai siswa pada saat ujian berlangsung. Ia melihat ke belakang, bukan ke depan. Ia bertanya, "Apa yang sudah kamu bisa?" dan bukan "Apa yang sedang kamu tumbuhkan?" atau "Apa yang akan kamu lakukan dengan apa yang kamu bisa?" Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, pertanyaan-pertanyaan ke depan ini justru yang paling penting. Sebab, model ini tidak berhenti pada penguasaan materi, melainkan berlanjut pada kesadaran diri dan tanggung jawab masa depan. Penilaian yang hanya mengukur masa lalu akan selalu gagal menangkap arah. Ia seperti kompas yang hanya menunjukkan tempat kita berdiri, tetapi tidak bisa menunjukkan ke mana kita harus berjalan.

Keduanya juga tidak cukup karena tidak mampu melihat pertumbuhan pribadi secara adil. Dalam PAP, siswa yang sejak awal sudah pintar akan terus mendapat nilai baik tanpa perlu berjuang terlalu keras. Sementara siswa yang berangkat dari ketertinggalan akan terus mendapat nilai rendah, meskipun ia bekerja dua kali lebih keras. Dalam PAN, keadaan ini bahkan lebih buruk, karena siswa yang lambat akan selalu berada di dasar peringkat, tidak peduli seberapa besar kemajuannya. Dweck (2006) telah menunjukkan bahwa cara kita menilai sangat mempengaruhi cara siswa memaknai usaha. Jika yang dihargai hanya hasil akhir, siswa akan belajar bahwa usaha tidak berarti. Jika yang dihargai adalah pertumbuhan, siswa akan belajar bahwa ketekunan adalah jalan. Sayangnya, PAP dan PAN dalam bentuknya yang kaku sama-sama mengabaikan pertumbuhan. Keduanya hanya menghargai pencapaian, bukan perjalanan.

Kita juga perlu menyebut kegagalan keduanya dalam menjaga kejujuran. Sistem penilaian yang sangat menekankan angka justru menjadi pendorong utama kecurangan. Ketika nilai akhir adalah satu-satunya yang dilihat, siswa akan mencari cara termudah untuk mendapatkannya: menyontek, menyalin, atau meminta orang lain mengerjakan tugasnya. Tekanan untuk mencapai standar dalam PAP dan tekanan untuk mengalahkan orang lain dalam PAN sama-sama menumbuhkan budaya jalan pintas. Sementara itu, proses yang jujur dan bertahap tidak mendapat

tempat, karena proses tidak terlihat oleh penggaris penilaian. Dengan kata lain, PAP dan PAN tidak hanya gagal menilai apa yang penting, tetapi juga ikut menciptakan kondisi yang melemahkan kejujuran. Ini bukan berarti keduanya sengaja dirancang untuk itu, tetapi akibat dari logika internalnya memang demikian.

Sebagai penutup bagian ini, perlu ditegaskan bahwa kita tidak sedang membangun argumen untuk menolak semua bentuk pengukuran. Pengukuran tetap diperlukan sebagai alat bantu, bukan sebagai tujuan. Yang perlu dikoreksi adalah dominasi PAP dan PAN sebagai satu-satunya cara menilai. Ketika keduanya berkuasa sendirian, potret siswa menjadi timpang. Sebagian besar dari apa yang paling berharga dalam diri siswa—keberanian untuk bermimpi, kejujuran dalam berkarya, kesediaan untuk berubah—lolos dari pengamatan. *Future-Self Contract Learning* membutuhkan penilaian yang lebih luas dan lebih dalam, yang mampu melihat pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Tanpa itu, model ini akan kehilangan rohnya, karena ia akan dihakimi oleh alat-alat yang tidak memahami arahnya.

Pada bagian berikutnya, kita akan menelusuri lebih jauh bagaimana dominasi PAP dan PAN menimbulkan ketidakadilan, ketimpangan, dan kecurangan secara lebih nyata. Di sana kita akan melihat bahwa persoalan penilaian bukan hanya soal teknik, melainkan juga soal keadilan sosial. Sebab, cara kita menilai siswa bukan hanya mempengaruhi nasib mereka di sekolah, tetapi juga nasib mereka di masyarakat. Jika penilaian hanya menguntungkan mereka yang sejak awal sudah beruntung, maka sekolah ikut melanggengkan kesenjangan yang seharusnya ia perbaiki. Dan di situlah kita akan menemukan alasan paling kuat mengapa *Future-Self Contract Learning* harus berani mengusung penilaian yang berbeda.## Ketidakadilan, Ketimpangan, dan Kecurangan

Penilaian bukanlah urusan netral. Ia selalu membawa akibat, baik yang tampak maupun yang tersembunyi. Ketika sebuah sistem penilaian terlalu menekankan satu ukuran, ia tidak hanya menggambarkan keadaan siswa, tetapi juga ikut membentuk nasib mereka. PAP dan PAN, dalam dominasinya, telah menimbulkan tiga persoalan serius yang saling berkaitan: ketidakadilan, ketimpangan, dan kecurangan. Tiga persoalan ini bukan sekadar efek samping yang tidak disengaja; ia tumbuh dari logika internal kedua pendekatan itu sendiri. Memahami ketiganya akan memperkuat keyakinan bahwa *Future-Self Contract Learning* memerlukan penilaian yang berbeda, bukan hanya untuk alasan teknis, tetapi juga untuk alasan keadilan.

Ketidakadilan pertama muncul dari kenyataan bahwa PAP dan PAN tidak mempertimbangkan titik berangkat siswa. Dalam PAP, standar ditetapkan sama untuk semua, tanpa menoleh pada perbedaan latar belakang. Seorang anak yang sejak kecil memiliki akses ke buku, gizi yang baik, dan dukungan belajar di rumah akan lebih mudah mencapai standar itu. Sementara anak yang tumbuh

dalam kemiskinan, yang harus membantu orang tua sepulang sekolah, yang tidak memiliki meja untuk belajar, diharuskan mencapai standar yang sama. Ketika ia gagal, ia dianggap tidak tuntas, seolah-olah kegagalan itu murni kesalahannya sendiri. Padahal, ketimpangan telah bekerja sejak awal, jauh sebelum ujian dimulai. Bourdieu dan Passeron (1977) menyebutnya sebagai reproduksi sosial: sekolah, alih-alih memutus rantai ketimpangan, justru mengukuhkannya melalui tuntutan-tuntutan yang tampak adil tetapi sebenarnya berpihak kepada yang sudah beruntung.

PAN menyimpan ketidakadilan yang serupa, tetapi dalam bentuk yang lebih halus. Dengan membandingkan siswa satu sama lain, PAN mengukur kemampuan bukan sebagai sesuatu yang mutlak, melainkan sebagai posisi dalam kelompok. Akibatnya, dua siswa dengan kemampuan yang sama bisa mendapat nilai yang berbeda hanya karena mereka berada di kelompok yang berbeda. Siswa di sekolah unggulan bisa menjadi "biasa saja" karena saingannya kuat, sementara siswa di sekolah kecil bisa menjadi "terbaik" karena saingannya lemah. Nilai tidak lagi mencerminkan penguasaan, melainkan kebetulan kelompok. Lebih dari itu, PAN menumbuhkan budaya persaingan yang kejam. Keberhasilan seorang siswa harus dibayar dengan kegagalan siswa lain. Dalam suasana seperti ini, yang tumbuh bukanlah semangat belajar, melainkan rasa iri, takut, dan saling menjatuhkan. Siswa tidak belajar untuk memahami, melainkan untuk mengalahkan. Keadilan berubah menjadi sekadar urutan.

Ketimpangan yang ditimbulkan oleh kedua pendekatan ini juga tampak dalam kesenjangan akses. Karena PAP dan PAN sangat bergantung pada hasil ujian, maka segala sesuatu yang membantu siswa mencapai hasil ujian menjadi komoditas. Keluarga mampu membeli les tambahan, buku-buku latihan, bahkan jasa bimbingan intensif. Keluarga miskin tidak bisa. Dengan demikian, ujian tidak lagi mengukur potensi, melainkan mengukur akses. Siswa yang tidak mampu tidak hanya kalah dalam penguasaan materi, tetapi juga kalah dalam persiapan. Sementara itu, sekolah-sekolah yang fasilitasnya lengkap dapat memberikan latihan-latihan yang membuat siswanya mahir menjawab soal. Sekolah-sekolah kecil di pinggiran, yang gurunya saja merangkap, tidak mampu memberi hal yang sama. Maka, hasil ujian pun melebar mengikuti kesenjangan yang sudah ada. Sekolah, yang seharusnya menjadi alat pemerataan, justru menjadi mesin yang melebarkan jarak.

Kecurangan adalah akibat paling nyata dari tekanan penilaian yang berlebihan. Ketika nilai dijadikan satu-satunya ukuran keberhasilan, siswa akan berusaha mendapatkannya dengan cara apa pun. Menyontek, menyalin, dan meminta orang lain mengerjakan tugas hanyalah puncak dari gunung es. Di bawah permukaan, ada budaya yang lebih dalam: keyakinan bahwa yang penting adalah hasil, bukan proses; bahwa jujur itu bodoh jika membuat gagal; dan bahwa kecurangan adalah strategi bertahan hidup, bukan pelanggaran moral. McCabe, Treviño, dan

Butterfield (2001) menyebutnya sebagai *normalized dishonesty*—kecurangan yang dianggap wajar karena begitu sering terjadi. Dalam suasana seperti ini, siswa yang jujur justru merasa dirugikan. Ia melihat temannya mencontek dan mendapat nilai tinggi, sementara ia belajar bersungguh-sungguh tetapi nilainya biasa saja. Bukan tidak mungkin ia pun akhirnya tergoda untuk meniru.

Guru pun tidak lepas dari tekanan ini. Di banyak sekolah, keberhasilan guru diukur dari nilai siswanya. Guru yang siswanya gagal dianggap tidak berhasil. Maka, guru pun didorong untuk mencari cara agar siswanya lulus, meskipun harus menempuh jalan yang tidak sepenuhnya jujur. Ada guru yang memberi bocoran, ada yang melonggarkan pengawasan, ada pula yang menaikkan nilai di akhir semester. Semua ini bukan karena guru tidak bermoral, tetapi karena sistem menuntutnya. Ketika seluruh perhatian hanya pada angka, angka itu pun menjadi berhala yang harus ditebus dengan apa saja. Kecurangan tidak lagi menjadi masalah pribadi, melainkan masalah sistemik.

Persoalan ini semakin rumit ketika kita menyadari bahwa PAP dan PAN tidak hanya gagal mencegah kecurangan, tetapi juga gagal menilai keaslian. Keduanya hanya melihat hasil akhir. Sebuah esai yang indah tetap mendapat nilai tinggi, entah ia ditulis oleh siswa sendiri, disalin dari internet, atau dibuat oleh kecerdasan buatan. Sebuah proyek yang rapi tetap dianggap bagus, entah dikerjakan oleh siswa, dibantu orang tua, atau dikerjakan sepenuhnya oleh orang dewasa. PAP dan PAN tidak memiliki alat untuk membedakan karya yang lahir dari perjuangan dan karya yang lahir dari jalan pintas. Justru di sinilah *Future-Self Contract Learning* merasa perlu untuk menempuh jalan yang berbeda: menilai proses, wawancara, dan pertanggungjawaban lisan, sehingga keaslian memiliki tempat dalam penilaian.

Pada akhirnya, ketidakadilan, ketimpangan, dan kecurangan yang ditimbulkan oleh dominasi PAP dan PAN bukanlah persoalan yang hanya dapat dijawab dengan memperketat aturan. Memperketat pengawasan ujian, menghukum yang menyontek, atau menambah standar baru tidak akan menyentuh akarnya. Akarnya adalah pandangan yang keliru tentang manusia dan belajar: bahwa siswa dapat diringkas menjadi angka, bahwa belajar adalah perlombaan, dan bahwa hasil lebih penting daripada proses. Selama pandangan itu bertahan, ketidakadilan akan terus beranak-pinak, apa pun bentuk ujiannya.

Future-Self Contract Learning berusaha menawarkan pandangan yang berbeda. Ia memandang siswa sebagai manusia yang sedang berjalan, bukan sebagai angka yang sedang bersaing. Karena itu, ia memerlukan penilaian yang mampu menangkap pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Penilaian seperti ini tidak akan sempurna, dan tidak akan bisa menghapus semua ketimpangan. Tetapi setidaknya ia membuka pintu bagi keadilan yang lebih besar: keadilan yang memperhitungkan titik berangkat, menghargai proses, dan menolak menyerahkan nasib siswa hanya kepada satu angka. Bagian selanjutnya akan menguraikan kerangka penilaian itu

secara lebih rinci. Kita akan melihat bagaimana *Growth-Authenticity Referenced Assessment* bekerja, apa prinsip-prinsipnya, dan bagaimana ia dapat dijalankan di kelas tanpa menjadi beban yang berlebihan. Di sanalah kita akan menemukan bahwa penilaian tidak harus menjadi penghakiman; ia bisa menjadi cermin yang memantulkan pertumbuhan, dan pada saat yang sama menjadi jendela yang membuka ke arah masa depan.

Ketidakadilan, Ketimpangan, dan Kecurangan

—✧—

Ketika penilaian acuan patokan dan penilaian acuan norma dibiarkan menjadi satu-satunya cara menilai, yang terjadi bukan sekadar kekeliruan teknis. Yang terjadi adalah lahirnya ketidakadilan yang terstruktur. Ketidakadilan itu tidak selalu tampak sebagai tindakan jahat. Ia justru tampak sebagai prosedur yang wajar: semua siswa diukur dengan standar yang sama, semua siswa dibandingkan dengan kelompoknya, semua siswa diberi kesempatan menjawab soal yang sama. Tetapi di balik kewajaran prosedural itu, tersembunyi pengabaian terhadap perbedaan manusia. Siswa tidak datang ke sekolah sebagai kertas kosong yang setara. Mereka datang dengan latar yang berbeda: ada yang dari keluarga mampu, ada yang dari rumah yang sempit; ada yang sehat, ada yang lapar; ada yang mendapat dukungan, ada yang harus berjuang sendiri. Ketika semua perbedaan itu diabaikan dan hanya satu angka yang diambil sebagai kesimpulan, penilaian berubah menjadi alat yang melegitimasi ketimpangan.

PAP, misalnya, tampak adil karena memberi standar yang sama. Tetapi standar yang sama tidak selalu berarti perlakuan yang adil. Bayangkan dua anak diminta mencapai garis yang sama, tetapi yang satu berangkat dari jarak sepuluh meter dan yang lain dari jarak seratus meter. Mengukur keduanya dengan garis yang sama memang terlihat netral, tetapi ia menutup mata terhadap jarak yang harus ditempuh. Anak yang berangkat lebih jauh harus bekerja berkali-kali lipat untuk sampai, dan jika ia belum sampai, ia dianggap gagal. Sementara anak yang berangkat dekat dianggap berhasil tanpa harus berlelah-lelah. Dalam konteks pendidikan, anak-anak dari keluarga miskin adalah pelari yang berangkat dari jarak seratus meter itu. Mereka harus mengatasi keterbatasan gizi, minimnya buku, dan beban pekerjaan rumah. Ketika mereka tidak mencapai standar yang sama, label "tidak tuntas" menimpa mereka, seolah-olah kegagalan itu sepenuhnya milik mereka. Padahal, ketimpangan telah bekerja jauh sebelum mereka masuk kelas.

PAN tidak lebih baik. Dengan membandingkan siswa satu sama lain, PAN menciptakan ilusi bahwa selalu ada yang menang dan yang kalah. Sistem peringkat mengajarkan bahwa keberhasilan adalah terbatas: jika satu orang naik, yang lain harus turun. Padahal, belajar tidak harus seperti itu. Belajar bisa menjadi ruang di

mana setiap orang maju tanpa harus menjatuhkan yang lain. Tetapi PAN menolak logika ini. Ia menuntut urutan, dan urutan selalu menyisakan mereka yang berada di bawah. Siswa yang lambat, yang berbeda, atau yang tidak cocok dengan cara ujian, akan terus-menerus berada di dasar, tidak peduli seberapa keras ia berusaha. Bahkan ketika ia mengalami kemajuan, posisinya di peringkat bisa tetap sama, karena teman-temannya juga maju. Maka, peringkat bukanlah cermin pertumbuhan; ia adalah cermin persaingan. Dan persaingan yang kaku seperti ini sering kali melukai mereka yang paling rentan.

Ketimpangan juga diperparah oleh kenyataan bahwa penilaian berbasis ujian sangat dipengaruhi oleh akses. Keluarga mampu dapat membeli buku-buku latihan, mengikuti bimbingan belajar, atau mendatangkan guru privat. Mereka dapat memberi anak-anaknya lingkungan yang tenang untuk belajar. Sementara keluarga miskin sering kali tidak mampu memberi hal-hal itu. Dengan demikian, ujian tidak hanya mengukur kemampuan anak, tetapi juga mengukur isi dompet orang tuanya. Seorang anak yang cerdas tetapi miskin bisa kalah oleh anak yang biasa-biasa saja tetapi mampu membeli bimbingan intensif. Sekolah-sekolah unggulan dengan fasilitas lengkap melatih siswanya menjawab soal dengan cepat dan tepat, sementara sekolah-sekolah kecil di pinggiran berjuang hanya untuk membuka kelas. Ketika hasil ujian dipakai untuk memilah masa depan—siapa yang boleh melanjutkan, siapa yang tidak—maka kesenjangan itu menjadi permanen. Pendidikan, yang seharusnya menjadi tangga mobilitas sosial, berubah menjadi mesin pewarisan kemiskinan.

Di dalam ruang kelas, ketidakadilan ini juga terasa oleh siswa. Siswa yang nilainya rendah sering kali merasa bodoh, padahal mungkin ia hanya tidak cocok dengan cara dinilai. Siswa yang nilainya tinggi merasa pandai, padahal mungkin ia hanya pandai menghafal. Label-label ini melekat lama dan membentuk cara siswa memandang dirinya sendiri. Dweck (2006) menunjukkan bahwa label semacam ini dapat membunuh motivasi. Siswa yang dicap bodoh akan berhenti berusaha, karena ia percaya bahwa usahanya tidak akan mengubah nasibnya. Siswa yang dicap pandai akan takut gagal, karena kegagalan akan meruntuhkan citranya. Dengan demikian, penilaian yang tidak adil tidak hanya salah menggambarkan siswa, tetapi juga ikut membentuk siswa menjadi seperti yang digambarkannya.

Kecurangan adalah mata rantai berikutnya. Ketika nilai menjadi satu-satunya ukuran, maka nilai menjadi berhala. Siswa akan menempuh jalan apa pun untuk mendapatkannya. Menyontek, menyalin, dan meminta bantuan orang lain bukan lagi dianggap pelanggaran berat, melainkan sebagai strategi bertahan. Bahkan ada yang beranggapan bahwa kecurangan adalah bentuk kepraktisan: daripada susah-susah belajar, lebih baik mencari cara cepat. Lingkungan yang menekan angka menciptakan budaya seperti ini. Siswa yang jujur pun merasa terpinggirkan. Ia melihat teman-temannya mencontek dan mendapat nilai tinggi, sementara ia yang

belajar sungguh-sungguh hanya mendapat nilai sedang. Dalam jangka panjang, godaan untuk ikut mencontek menjadi semakin besar. Kejujuran tidak lagi dihargai; ia dianggap sebagai pilihan yang mahal dan tidak menguntungkan.

Lebih dari itu, kecurangan juga menjalar kepada guru dan institusi. Guru yang keberhasilannya diukur dari nilai siswanya akan terdorong untuk membantu siswa lulus dengan cara apa pun. Ada yang memberi bocoran soal, ada yang melonggarkan pengawasan, ada pula yang menaikkan nilai di belakang. Sekolah yang reputasinya dipertaruhkan pada angka kelulusan akan menutup mata terhadap kecurangan, atau bahkan memfasilitasinya. Semua ini bukan karena pelaku-pelakunya jahat, tetapi karena sistemnya menekan. Ketika seluruh perhatian dicurahkan pada angka, semua pihak akan berusaha mencapai angka itu, meskipun harus mengorbankan makna. Inilah yang disebut Campbell (1976) sebagai hukum Goodhart: ketika ukuran dijadikan tujuan, ia akan berhenti menjadi ukuran yang baik.

Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, semua persoalan ini menjadi alasan untuk menempuh jalan penilaian yang berbeda. Model ini tidak menolak standar, tetapi menolak menjadikan standar sebagai hakim tunggal. Ia tidak menolak perbandingan, tetapi menolak menjadikan perbandingan sebagai dasar harga diri. Ia ingin menilai siswa sebagai manusia yang sedang berjalan, bukan sebagai angka yang sedang bersaing. Oleh karena itu, ia memerlukan penilaian yang mampu menangkap pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Penilaian semacam itu tidak akan sempurna, dan tidak akan bisa menghapus semua ketimpangan. Tetapi setidaknya ia membuka pintu bagi keadilan yang lebih besar: keadilan yang memperhitungkan titik berangkat, menghargai proses, dan menolak menyerahkan nasib siswa hanya kepada satu angka.

Bagian selanjutnya akan menguraikan kerangka penilaian itu secara lebih rinci. Kita akan melihat bagaimana *Growth-Authenticity Referenced Assessment* bekerja, apa prinsip-prinsipnya, dan bagaimana ia dapat dijalankan di kelas tanpa menjadi beban yang berlebihan. Di sanalah kita akan menemukan bahwa penilaian tidak harus menjadi penghakiman; ia bisa menjadi cermin yang memantulkan pertumbuhan, dan pada saat yang sama menjadi jendela yang membuka ke arah masa depan. Sebab, pada akhirnya, cara kita menilai akan menentukan cara kita mendidik. Jika kita ingin pendidikan yang memerdekakan, kita memerlukan penilaian yang memerdekakan pula.

BAB 15
GROWTH-AUTHENTICITY REFERENCED ASSESSMENT

Setelah menguraikan keterbatasan penilaian acuan patokan dan penilaian acuan norma, kita sampai pada kebutuhan untuk merumuskan pendekatan penilaian yang lebih utuh. Penilaian yang tidak hanya mengukur seberapa jauh siswa mencapai standar, dan tidak pula hanya membandingkan siswa dengan teman-temannya. Penilaian yang mampu melihat sesuatu yang selama ini terabaikan: bahwa belajar adalah gerak menuju masa depan, bahwa proses sama berharganya dengan hasil, dan bahwa kejujuran lebih berharga daripada kesempurnaan. Di sinilah *Growth-Authenticity Referenced Assessment* diajukan sebagai kerangka penilaian yang selaras dengan *Future-Self Contract Learning*.

Nama kerangka ini sengaja tersusun dari tiga kata yang masing-masing memikul beban makna. *Growth* menunjuk pada pertumbuhan; *authenticity* menunjuk pada keaslian; *referenced* menunjuk pada adanya acuan yang tetap, tetapi acuan yang lebih luas daripada sekadar angka mutlak atau perbandingan kelompok. Dengan demikian, *Growth-Authenticity Referenced Assessment*—selanjutnya disebut GARA—adalah penilaian yang mengacu pada pertumbuhan pribadi siswa, keaslian proses belajarnya, dan relevansi karya serta pemikirannya bagi masa depan. Ia tidak menolak standar, tetapi menempatkan standar sebagai batas yang harus dituju dengan memperhitungkan titik berangkat dan arah perjalanan siswa.

Bab ini akan menguraikan pengertian dan prinsip GARA, kemudian menjelaskan tiga pilarnya: pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Setelah itu, kita akan melihat perbedaannya dengan PAP dan PAN secara lebih tegas, lalu menutup dengan landasan teoretis yang menopangnya. Dengan memahami GARA, guru tidak hanya memperoleh alat penilaian baru, tetapi juga cara pandang baru tentang apa yang layak dinilai dan bagaimana menilai tanpa mengorbankan martabat siswa.

Pengertian dan Prinsip

Growth-Authenticity Referenced Assessment adalah kerangka penilaian yang menempatkan pertumbuhan pribadi, keaslian proses, dan relevansi masa depan sebagai acuan utama dalam menilai hasil belajar siswa. Dalam kerangka ini, nilai bukanlah angka yang dijatuhkan dari langit untuk menghakimi siswa. Ia adalah catatan yang menggambarkan sejauh mana siswa telah bergerak dari titik

berangkatnya, seberapa jujur ia menjalani proses belajarnya, dan seberapa kuat ia menghubungkan belajarnya dengan hidup yang akan datang. Dengan kata lain, GARA berusaha menjawab tiga pertanyaan yang jarang ditanyakan oleh PAP dan PAN: *Apakah siswa bertumbuh? Apakah karyanya asli? Apakah belajarnya bermakna untuk masa depan?*

Prinsip pertama GARA adalah bahwa setiap siswa diukur dari titik berangkatnya sendiri. Ini bukan berarti standar ditiadakan, tetapi standar tidak boleh menjadi satu-satunya hakim. Siswa yang berangkat dari posisi tertinggal dan berhasil melangkah jauh harus dihargai, meskipun ia belum mencapai standar yang sama dengan temannya yang sejak awal sudah mahir. Sebaliknya, siswa yang sejak awal sudah pandai tetapi tidak menunjukkan kemajuan berarti harus didorong untuk tumbuh lebih jauh. Dengan prinsip ini, GARA menolak keadilan prosedural yang buta terhadap perbedaan, dan menggantinya dengan keadilan yang memperhitungkan konteks. Ia lebih dekat dengan apa yang dalam sastra pendidikan disebut *ipsative assessment*, yaitu penilaian yang membandingkan siswa dengan dirinya sendiri di masa lalu, bukan dengan orang lain (Hughes, 2011).

Prinsip kedua adalah bahwa proses sama berharganya dengan hasil. Dalam GARA, cara siswa mengerjakan sesuatu—apakah ia bertanya, mencoba, gagal, dan bangkit—tidak boleh disembunyikan di balik angka akhir. Justru proses itulah yang paling banyak mengungkap tentang siapa siswa dan sedang menjadi siapa ia. Karena itu, GARA mendorong guru untuk mengamati, mencatat, dan mewawancarai siswa sepanjang pembelajaran, bukan hanya memeriksa produk akhir. Proses yang jujur dan bertahap lebih dihargai daripada hasil yang sempurna tetapi tidak lahir dari usaha siswa sendiri. Prinsip ini sejalan dengan *formative assessment* yang dikembangkan oleh Black dan Wiliam (1998), yang menunjukkan bahwa penilaian seharusnya berfungsi untuk memperbaiki proses belajar, bukan sekadar mengukurnya di akhir.

Prinsip ketiga adalah bahwa keaslian lebih penting daripada kesempurnaan. GARA menolak karya yang indah tetapi kosong, yang dibuat oleh orang lain atau oleh mesin, dan menghargai karya sederhana yang lahir dari pikiran dan tangan siswa sendiri. Keaslian tidak hanya dinilai dari ketiadaan plagiarisme, tetapi dari kesesuaian antara karya dan proses. Seorang siswa yang mampu menjelaskan langkah-langkahnya, mengakui kesulitannya, dan menceritakan keputusan-keputusannya sedang menunjukkan keaslian. Sebaliknya, siswa yang hanya menyerahkan karya rapi tetapi tidak mampu menjawab pertanyaan tentang prosesnya sedang menunjukkan bahwa karya itu bukan miliknya. Prinsip ini menuntut penilaian yang lebih dalam daripada sekadar memeriksa produk; ia menuntut dialog.

Prinsip keempat adalah bahwa relevansi masa depan adalah bagian dari kualitas belajar. Dalam GARA, sebuah karya atau pemahaman tidak hanya dinilai dari benar-salahnya, tetapi juga dari seberapa kuat ia terhubung dengan kehidupan

siswa di masa depan. Seorang siswa yang mampu menjelaskan apa gunanya materi yang dipelajarinya untuk dirinya sepuluh tahun lagi sedang menunjukkan pemahaman yang lebih dalam daripada siswa yang hanya menjawab soal dengan benar. Relevansi masa depan ini tidak selalu harus besar; ia bisa sederhana, seperti "aku belajar menghitung supaya bisa mengelola uang ketika bekerja nanti." Yang penting adalah siswa memiliki kesadaran bahwa apa yang ia pelajari hari ini memiliki arti untuk hidupnya yang akan datang. Dengan prinsip ini, GARA menegaskan bahwa penilaian tidak boleh berhenti pada masa lalu, tetapi harus menjangkau masa depan.

Prinsip kelima adalah bahwa penilaian harus bersifat dialogis, bukan sepihak. Dalam GARA, siswa tidak hanya menerima nilai, tetapi juga diberi ruang untuk menjelaskan, mempertanyakan, dan merevisi. Penilaian bukanlah vonis yang jatuh di akhir, melainkan percakapan yang berlangsung sepanjang proses. Guru dan siswa duduk bersama untuk melihat apa yang telah dicapai, apa yang sulit, dan apa yang akan diperbaiki. Dengan cara ini, siswa belajar bahwa penilaian adalah bagian dari belajar, bukan penghentian belajar. Ia juga belajar bahwa suaranya didengar dan pertumbuhannya diakui. Prinsip ini sejalan dengan semangat *learning-oriented assessment* (Carless, 2007), yang menempatkan siswa sebagai partisipan aktif dalam penilaian, bukan sebagai objek yang dihakimi.

Dengan kelima prinsip itu, GARA bukan sekadar teknik penilaian. Ia adalah cara pandang baru tentang siswa, belajar, dan masa depan. Ia menolak mereduksi siswa menjadi angka, dan menolak menjadikan ujian sebagai satu-satunya pintu menuju kebenaran. GARA mengajak guru untuk menjadi pengamat yang sabar, pendengar yang tulus, dan penilai yang adil—bukan dengan mengabaikan standar, tetapi dengan memandang siswa sebagai manusia yang sedang berjalan. Dalam kerangka inilah penilaian *Future-Self Contract Learning* menemukan bentuknya yang paling sesuai. Sebab, model ini tidak hanya ingin membuat siswa pandai, tetapi juga ingin membuat mereka sadar, jujur, dan siap menghadapi masa depan. Dan penilaian semacam itu hanya mungkin lahir dari pendekatan yang melihat manusia secara utuh.

Demikianlah pengertian dan prinsip GARA. Pada bagian berikutnya, kita akan menguraikan tiga pilarnya secara lebih rinci: pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Ketiganya bukan sekadar kata kunci, melainkan landasan operasional yang akan memandu guru dalam menyusun rubrik, melakukan pengamatan, dan memberikan umpan balik. Di sanalah kita akan melihat bagaimana prinsip-prinsip yang telah diuraikan itu diwujudkan dalam praktik penilaian sehari-hari, tanpa berubah menjadi beban yang rumit atau tidak adil. Sebab, GARA justru dirancang untuk memudahkan guru melihat apa yang selama ini tidak terlihat: gerak halus seorang anak yang sedang berusaha menjadi dirinya.

Tiga Pilar: Pertumbuhan, Keaslian, dan Relevansi Masa Depan

GARA berdiri di atas tiga pilar yang saling menopang: pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Ketiganya bukan sekadar aspek yang dinilai secara terpisah, melainkan satu kesatuan yang mencerminkan cara pandang GARA terhadap siswa. Seorang siswa yang dinilai dengan GARA tidak akan ditanya, "Seberapa pandai kamu?" melainkan, "Seberapa jauh kamu telah berjalan? Seberapa jujur kamu menjalaninya? Dan ke mana arah perjalananmu?" Tiga pertanyaan inilah yang diuraikan oleh tiga pilar tersebut.

- **Pertumbuhan**

  Pilar pertama adalah pertumbuhan. GARA menilai seberapa jauh siswa telah bergerak dari titik berangkatnya. Ini adalah prinsip yang paling membedakan GARA dari penilaian konvensional. PAP dan PAN hanya memotret siswa pada satu titik, sedangkan GARA berusaha merekam gerak. Siswa yang pada awal semester belum berani berbicara, tetapi pada akhir semester mampu menyampaikan satu kalimat di depan kelas, sedang mengalami pertumbuhan. Siswa yang tadinya tidak mampu membuat kontrak, tetapi kini bisa menuliskan satu janji sederhana, juga sedang tumbuh. Pertumbuhan tidak selalu tampak besar; ia sering kali hadir dalam langkah-langkah kecil yang mudah terlewat jika guru tidak membuka matanya.

  Untuk menilai pertumbuhan, guru memerlukan catatan awal atau baseline. Sejak pertemuan pertama, guru sebaiknya mencatat keadaan siswa: apa yang sudah dikuasai, bagaimana sikapnya, sejauh mana ia mampu menghubungkan pelajaran dengan masa depannya. Catatan ini menjadi pembanding pada akhir semester. Jika tidak ada baseline, guru akan kesulitan membedakan siswa yang sejak awal sudah baik dengan siswa yang mulai baik. Ia akan cenderung menilai hasil akhir saja, dan pertumbuhan pun tersembunyi. Karena itu, pencatatan sederhana sejak awal adalah bagian penting dari praktik GARA.

  Penting untuk ditegaskan bahwa pertumbuhan bukanlah pembenaran untuk menurunkan standar. Siswa yang tumbuh dari sangat rendah menjadi rendah tetap belum mencapai standar, dan itu harus diakui. Namun, pengakuan itu tidak boleh menghapus penghargaan terhadap proses. Dalam GARA, dua hal dapat dicatat sekaligus: siswa belum mencapai standar, tetapi ia telah menunjukkan kemajuan yang layak diapresiasi. Dengan cara ini, standar tetap dijaga, tetapi siswa tidak dihukum karena titik berangkatnya.

- **Keaslian**

  Pilar kedua adalah keaslian. GARA menilai sejauh mana karya dan pemahaman siswa lahir dari proses yang jujur. Keaslian tidak hanya berarti bebas dari plagiarisme, tetapi juga mencerminkan keterlibatan nyata siswa. Sebuah poster yang sederhana tetapi digambar oleh tangan siswa sendiri lebih otentik daripada

poster megah yang dikerjakan oleh orang tua atau dibuat oleh mesin. Sebuah esai yang kikuk tetapi lahir dari pergulatan berpikir lebih berharga daripada esai yang mulus tetapi disalin dari sumber tanpa diolah.

Keaslian tidak dapat dinilai hanya dari produk akhir. Ia menuntut pengamatan proses dan dialog. Guru perlu melihat bagaimana siswa bekerja, bertanya, mencoba, dan memperbaiki. Guru juga perlu mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengungkap proses: "Bagaimana kamu mendapatkan ide ini? Bagian mana yang paling sulit? Apa yang kamu ubah setelah mencoba pertama kali?" Siswa yang benar-benar mengerjakan karyanya akan mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan itu dengan lancar. Siswa yang tidak terlibat akan kesulitan.

Dalam GARA, keaslian juga berarti kejujuran dalam mengakui keterbatasan. Siswa yang berani berkata, "Sebenarnya aku tidak bisa menggambar dengan baik, jadi aku minta bantuan teman untuk bagian ini," sedang menunjukkan keaslian yang lebih tinggi daripada siswa yang berpura-pura. GARA justru menghargai pengakuan semacam itu, karena kejujuran adalah bagian dari pertumbuhan. Dengan demikian, penilaian tidak menjadi ajang untuk menangkap yang mencontek, melainkan ruang untuk menumbuhkan integritas.

- **Relevansi Masa Depan**

  Pilar ketiga adalah relevansi masa depan. GARA menilai seberapa kuat siswa menghubungkan belajarnya dengan hidupnya yang akan datang. Ini adalah pilar yang paling khas dalam *Future-Self Contract Learning*, karena model ini memang menjadikan masa depan sebagai sumber belajar. Seorang siswa yang mampu menjelaskan apa gunanya pelajaran hari ini untuk hidupnya lima atau sepuluh tahun ke depan sedang menunjukkan pemahaman yang lebih dalam daripada siswa yang hanya bisa menjawab soal.

  Relevansi masa depan tidak harus muluk. Ia bisa sangat sederhana: "Aku belajar menulis supaya bisa membuat surat lamaran kerja nanti," atau "Aku belajar menjaga air supaya anak-anakku masih bisa minum air bersih." Yang dinilai bukan besar kecilnya jawaban, melainkan adanya kesadaran bahwa belajar hari ini memiliki bayangan di hari esok. Dengan menilai relevansi masa depan, GARA mendorong siswa untuk terus bertanya: "Untuk apa aku belajar ini?" Dan pertanyaan itu, sebagaimana telah kita bahas, adalah salah satu pertanyaan paling penting dalam pendidikan.

  Ketiga pilar ini saling berkaitan. Pertumbuhan tanpa keaslian bisa menjadi pertumbuhan yang semu. Keaslian tanpa relevansi masa depan bisa menjadi kejujuran yang hampa. Relevansi masa depan tanpa pertumbuhan bisa menjadi wacana yang tidak membumi. GARA menilai ketiganya secara utuh, sehingga potret siswa menjadi lebih lengkap. Guru tidak hanya melihat seberapa jauh siswa melangkah, tetapi juga seberapa jujur ia melangkah, dan seberapa jelas ia tahu ke mana arah langkahnya.

Demikianlah tiga pilar GARA. Pada bagian berikutnya, kita akan melihat perbedaan GARA dengan PAP dan PAN secara lebih tegas. Perbandingan ini penting untuk memperjelas posisi GARA dalam lanskap penilaian pendidikan, dan untuk menjawab keraguan-keraguan yang mungkin muncul: apakah GARA menolak standar? Apakah GARA hanya menilai proses tanpa memperhitungkan hasil? Apakah GARA mungkin dijalankan di kelas yang besar? Pertanyaan-pertanyaan itu akan dijawab dengan jujur, karena GARA tidak ingin menjadi utopia; ia ingin menjadi alat yang bisa dipakai, dengan segala keterbatasannya.

Perbedaan dengan PAP dan PAN

—✧—

Untuk memahami posisi GARA secara jernih, kita perlu membandingkannya langsung dengan PAP dan PAN. Ketiganya sama-sama merupakan kerangka penilaian, tetapi berangkat dari asumsi yang berbeda tentang siswa, belajar, dan makna keberhasilan. Perbedaan itu bukan sekadar perbedaan teknis; ia adalah perbedaan cara memandang manusia. Selama ini, banyak perdebatan tentang penilaian hanya berputar di sekitar soal mana yang lebih objektif, PAP atau PAN. GARA justru mengajukan pertanyaan yang lebih mendasar: objektivitas seperti apa yang kita cari, dan apakah objektivitas itu cukup adil bagi siswa yang sedang tumbuh?

PAP menilai siswa berdasarkan standar mutlak. Keberhasilan berarti mencapai kriteria yang telah ditetapkan. PAN menilai siswa berdasarkan perbandingan kelompok. Keberhasilan berarti berada di atas yang lain. GARA menilai siswa berdasarkan pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Keberhasilan berarti bergerak dari titik berangkatnya, menjalani proses dengan jujur, dan memahami arah belajarnya. Ketiganya memiliki acuan yang berbeda. PAP mengacu pada kriteria; PAN mengacu pada kelompok; GARA mengacu pada perjalanan siswa itu sendiri, dengan standar tetap sebagai batas yang harus dituju.

Perbedaan pertama terletak pada pertanyaan dasarnya. PAP bertanya: "Seberapa jauh siswa mencapai standar?" PAN bertanya: "Di mana posisi siswa dalam kelompok?" GARA bertanya: "Seberapa jauh siswa telah berjalan, seberapa jujur ia menjalaninya, dan seberapa jelas arahnya?" Pertanyaan-pertanyaan ini mencerminkan kepedulian yang berbeda. PAP peduli pada ketercapaian; PAN peduli pada perbandingan; GARA peduli pada pertumbuhan dan makna. Tentu saja, ketiganya memiliki nilai, tetapi GARA mencoba menangkap sesuatu yang hilang dari PAP dan PAN: bahwa belajar adalah proses menjadi, bukan sekadar mencapai atau bersaing.

Perbedaan kedua terletak pada cara memperlakukan titik berangkat. PAP dan PAN sama-sama mengabaikan titik berangkat. PAP hanya melihat apakah siswa

mencapai standar, tanpa peduli dari mana ia mulai. PAN hanya melihat posisi relatif, tanpa peduli seberapa jauh siswa telah melangkah. GARA justru menjadikan titik berangkat sebagai bagian penting dari penilaian. Siswa yang berangkat dari keterbatasan dan menunjukkan kemajuan berarti dihargai, meskipun ia belum mencapai standar tertinggi. Ini bukan berarti GARA menurunkan standar. Standar tetap ada sebagai cakrawala. Tetapi GARA menolak menjadikan kegagalan mencapai standar sebagai hukuman bagi siswa yang sebenarnya sedang berjuang.

Perbedaan ketiga terletak pada sikap terhadap proses. PAP dan PAN hampir seluruhnya berfokus pada hasil akhir. Ujian, tugas akhir, dan produk jadi adalah perhatian utamanya. Proses—bagaimana siswa berpikir, mencoba, gagal, dan memperbaiki—hampir tidak pernah dinilai. GARA justru menempatkan proses sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari penilaian. Dalam GARA, cara siswa mengerjakan sesuatu sama pentingnya dengan apa yang dihasilkan. Proses yang jujur dan bertahap lebih dihargai daripada hasil yang sempurna tetapi tidak mencerminkan usaha siswa. Ini bukan berarti GARA mengabaikan hasil. Hasil tetap dinilai, tetapi ia tidak berdiri sendirian; ia selalu dibaca dalam kaitannya dengan proses.

Perbedaan keempat terletak pada hubungan antara penilai dan siswa. Dalam PAP dan PAN, penilaian cenderung sepihak. Guru menilai siswa, lalu memberikan angka. Siswa menerima angka itu tanpa banyak ruang untuk menjelaskan atau mempertanyakan. Dalam GARA, penilaian bersifat dialogis. Siswa diberi kesempatan untuk menceritakan prosesnya, menjelaskan keputusan-keputusannya, dan menyampaikan kesulitannya. Guru tidak hanya memeriksa, tetapi juga mendengarkan. Penilaian menjadi percakapan, bukan vonis. Dengan cara ini, siswa belajar bahwa suaranya penting dan bahwa penilaian adalah bagian dari belajar, bukan penghentiannya.

Perbedaan kelima terletak pada sikap terhadap keaslian. PAP dan PAN tidak memiliki alat untuk menilai keaslian. Esai yang disalin dari internet dan esai yang ditulis sendiri mendapat nilai yang sama selama isinya benar. Poster yang dikerjakan orang tua dan poster yang dikerjakan siswa sendiri sama-sama dinilai dari kerapiannya. GARA justru menjadikan keaslian sebagai salah satu pilar utamanya. Siswa yang karyanya asli, meskipun sederhana, lebih dihargai daripada siswa yang karyanya megah tetapi bukan hasil kerjanya sendiri. Untuk menilai keaslian, GARA memakai wawancara, pengamatan proses, dan jurnal reflektif. Dengan demikian, GARA tidak hanya mengukur apa yang tampak, tetapi juga apa yang terjadi di baliknya.

Perbedaan keenam terletak pada hubungan dengan masa depan. PAP dan PAN bersifat retrospektif. Keduanya mengukur apa yang sudah dikuasai siswa pada saat penilaian berlangsung. GARA menambahkan dimensi masa depan. Ia menilai apakah siswa memahami arah belajarnya dan apakah karyanya memiliki makna

untuk hidupnya yang akan datang. Dengan kata lain, PAP dan PAN berhenti pada pertanyaan "apa yang sudah kamu bisa?", sedangkan GARA melanjutkan dengan "apa yang sedang kamu tumbuhkan, dan apa yang akan kamu lakukan dengan itu?" Perbedaan ini sangat penting bagi *Future-Self Contract Learning*, karena model ini justru dibangun di atas kesadaran bahwa masa depan adalah sumber belajar.

Secara ringkas, perbedaan itu dapat digambarkan sebagai berikut:

Aspek	PAP	PAN	GARA
Acuan utama	Standar mutlak	Perbandingan kelompok	Pertumbuhan, keaslian, relevansi masa depan
Titik berangkat	Diabaikan	Diabaikan	Diperhitungkan
Proses	Kurang diperhatikan	Kurang diperhatikan	Dinilai sebagai bagian penting
Hubungan penilai-siswa	Sepihak	Sepihak	Dialogis
Keaslian	Tidak dinilai	Tidak dinilai	Dinilai lewat dialog dan pengamatan
Orientasi waktu	Retrospektif	Retrospektif	Retrospektif sekaligus prospektif

Perbandingan ini menunjukkan bahwa GARA bukan sekadar tambal sulam atas kelemahan PAP dan PAN. Ia adalah kerangka yang berbeda secara paradigmatik. Bukan karena ia menolak standar atau mengabaikan hasil, tetapi karena ia menolak menjadikan standar dan hasil sebagai satu-satunya kebenaran. GARA mengakui bahwa siswa adalah makhluk yang sedang menjadi, dan bahwa penilaian yang adil adalah penilaian yang mampu melihat gerak, bukan hanya posisi.

Namun, kejujuran juga menuntut kita untuk mengakui bahwa GARA memiliki tantangannya sendiri. Ia menuntut waktu, perhatian, dan keterampilan guru yang lebih besar daripada PAP dan PAN. Ia juga lebih sulit diukur secara seragam, karena pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan bersifat kualitatif. Karena itu, GARA tidak boleh diperlakukan sebagai sistem yang sempurna. Ia adalah kerangka yang harus diuji, disesuaikan, dan disempurnakan di lapangan. Kelebihan GARA bukanlah karena ia tanpa cacat, melainkan karena ia lebih jujur terhadap hakikat belajar. Belajar tidak pernah sesederhana angka, dan GARA berusaha untuk tidak berpura-pura bahwa ia bisa diringkas menjadi angka.

Pada bagian berikutnya, kita akan menelusuri landasan teoretis yang menopang GARA. Kita akan melihat bahwa kerangka ini bukanlah karangan tanpa akar. Ia berpijak pada teori-teori yang telah lama berkembang: *ipsative assessment*, *authentic assessment*, *formative assessment*, dan teori *growth mindset*. Dengan melihat landasan ini, kita akan semakin yakin bahwa GARA bukanlah sekadar istilah baru, melainkan perumusan ulang dari gagasan-gagasan yang telah lama

dirindukan oleh para pendidik yang peduli pada keadilan dan makna. Di sanalah kita akan melihat bahwa GARA, dengan segala keterbatasannya, adalah langkah ke arah yang lebih manusiawi: penilaian yang tidak menghakimi, tetapi menumbuhkan.## Landasan Teoretis

Setiap kerangka penilaian yang ingin dipertanggungjawabkan secara akademik harus memiliki landasan teoretis yang jelas. GARA tidak lahir dari kekosongan. Ia adalah perumusan ulang dari gagasan-gagasan yang telah lama tumbuh dalam berbagai tradisi pemikiran pendidikan dan psikologi. Yang baru dari GARA bukanlah elemen-elemennya, melainkan sintesisnya: menggabungkan perhatian pada pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan ke dalam satu kerangka penilaian yang utuh. Untuk memahami mengapa sintesis itu masuk akal, kita perlu menelusuri akar-akar teoretisnya satu per satu.

Landasan pertama adalah *ipsative assessment*, yaitu penilaian yang membandingkan siswa dengan dirinya sendiri dari waktu ke waktu. Istilah ini pertama kali dikenal luas dalam psikometri, tetapi kemudian diadopsi dalam konteks pendidikan. Hughes (2011) menjelaskan bahwa *ipsative assessment* berfokus pada kemajuan pribadi, bukan pada perbandingan antarsiswa. Dalam penilaian jenis ini, yang menjadi ukuran adalah seberapa jauh siswa bergerak dari titik awalnya. GARA menyerap semangat ini dalam pilar pertumbuhan. Ketika guru memakai baseline untuk menilai kemajuan siswa, ia sedang mempraktikkan *ipsative assessment*. Pendekatan ini sangat penting karena ia membuka ruang bagi siswa yang lambat untuk dihargai. Siswa yang berangkat dari bawah dan naik perlahan memiliki kesempatan untuk dilihat, bukan hanya siswa yang sejak awal sudah di atas.

Landasan kedua adalah *authentic assessment*, yang dikembangkan oleh Wiggins (1990, 1998). Wiggins menolak ujian-ujian yang hanya mengukur hafalan dan keterampilan sempit. Ia menuntut penilaian yang mencerminkan tugas-tugas nyata dalam kehidupan: memecahkan masalah, membuat karya, dan mempertanggungjawabkan hasil. Dalam *authentic assessment*, siswa tidak ditanya "apa yang kamu ketahui?", tetapi "apa yang bisa kamu lakukan dengan apa yang kamu ketahui?" GARA mewarisi semangat ini, terutama dalam pilar keaslian. Proyek warisan dan *future defense* adalah bentuk-bentuk *authentic assessment*, karena keduanya menuntut siswa untuk menghasilkan karya nyata dan menjelaskannya di hadapan orang lain. Dengan demikian, GARA bukan hanya menilai apa yang ada di kepala siswa, tetapi juga apa yang lahir dari tangannya dan apa yang keluar dari mulutnya.

Landasan ketiga adalah *formative assessment*, yang dirintis oleh Black dan Wiliam (1998). Dalam penelitian mereka, umpan balik formatif terbukti memiliki dampak yang lebih besar terhadap hasil belajar daripada bentuk-bentuk penilaian sumatif. *Formative assessment* menekankan bahwa penilaian seharusnya digunakan untuk memperbaiki proses belajar, bukan hanya untuk mengukurnya di akhir. Umpan

balik yang baik bukanlah sekadar angka, melainkan informasi yang membantu siswa memahami apa yang sudah ia kuasai, apa yang belum, dan apa yang harus ia lakukan selanjutnya. GARA sejalan dengan prinsip ini. Ia tidak menunggu akhir semester untuk menilai; ia menilai sepanjang proses. Jurnal refleksi, wawancara, dan pengamatan guru adalah alat-alat formatif yang memungkinkan siswa dan guru terus-menerus menyesuaikan langkah. Dengan kata lain, GARA menjadikan penilaian sebagai bagian dari pembelajaran, bukan sebagai penghenti pembelajaran.

Landasan keempat adalah teori *growth mindset* yang dikembangkan oleh Carol Dweck (2006). Dweck menunjukkan bahwa siswa yang percaya bahwa kemampuannya dapat berkembang melalui usaha dan strategi akan lebih tekun dan lebih tahan menghadapi kegagalan daripada siswa yang percaya bahwa kecerdasan adalah bakat tetap. Teori ini memiliki implikasi langsung bagi penilaian. Jika sekolah hanya menghargai hasil akhir, siswa akan belajar bahwa kemampuan adalah sesuatu yang tetap dan tidak dapat diubah. Sebaliknya, jika sekolah menghargai pertumbuhan, siswa akan belajar bahwa usaha itu berarti. GARA justru dibangun di atas keyakinan ini. Pilar pertumbuhan dalam GARA adalah penerjemahan langsung dari *growth mindset* ke dalam praktik penilaian. Ketika guru memuji siswa atas kemajuan yang telah ia capai, guru sedang menanamkan keyakinan bahwa usaha itu berharga.

Landasan kelima adalah *future time perspective* dan *possible selves*, yang telah kita bahas pada bab-bab sebelumnya. Teori-teori ini menunjukkan bahwa cara manusia memandang masa depannya mempengaruhi motivasi, ketekunan, dan kualitas belajarnya (Husman & Shell, 2008; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006). GARA menjadikan relevansi masa depan sebagai salah satu pilarnya justru karena teori-teori ini. Penilaian tidak boleh berhenti pada penguasaan masa lalu; ia juga harus menangkap kesadaran siswa terhadap arah hidupnya. Siswa yang mampu menghubungkan belajarnya dengan masa depannya sedang menunjukkan bahwa ia tidak hanya tahu, tetapi juga paham untuk apa ia tahu. Kesadaran semacam ini adalah hasil belajar yang sangat berharga, tetapi sering kali diabaikan oleh penilaian konvensional. Dengan memasukkan relevansi masa depan ke dalam kerangka penilaian, GARA mengakui bahwa pendidikan seharusnya menumbuhkan manusia yang berarah, bukan sekadar manusia yang berpengetahuan.

Landasan keenam adalah filsafat pendidikan yang menekankan subjektivasi, sebagaimana dirumuskan oleh Biesta (2010). Menurut Biesta, pendidikan memiliki tiga fungsi: kualifikasi, sosialisasi, dan subjektivasi. Kualifikasi berurusan dengan pengetahuan dan keterampilan; sosialisasi berurusan dengan kemampuan hidup bersama; subjektivasi berurusan dengan pembentukan pribadi yang merdeka dan bertanggung jawab. PAP dan PAN hampir seluruhnya bekerja pada wilayah kualifikasi. GARA berusaha menjangkau wilayah subjektivasi. Ketika guru menilai keaslian, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang jujur. Ketika guru

menilai relevansi masa depan, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang berarah. Ketika guru menilai pertumbuhan, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang tidak berhenti. Dengan demikian, GARA adalah penilaian yang tidak hanya mengukur pengetahuan, tetapi juga menghormati proses menjadi manusia.

Keenam landasan ini—*ipsative assessment*, *authentic assessment*, *formative assessment*, *growth mindset*, *future time perspective*, dan filsafat subjektivasi—bukanlah daftar yang berdiri sendiri-sendiri. Ia saling menguatkan dan bertemu dalam satu pandangan yang sama: bahwa siswa adalah manusia yang sedang menjadi, dan bahwa penilaian seharusnya membantu proses itu, bukan menghukumnya. GARA adalah salah satu upaya untuk mewujudkan pandangan tersebut dalam bentuk yang dapat dijalankan oleh guru. Ia bukan teori besar yang sempurna, tetapi ia berpijak pada teori-teori yang telah teruji. Di sinilah letak kekuatannya: GARA bukanlah lamunan seorang pemimpi, melainkan percakapan yang berkelanjutan dengan para pemikir yang telah berjuang lebih dahulu.

Dengan demikian, GARA bukanlah penolakan total terhadap PAP dan PAN. Ia adalah perluasan dan koreksi. PAP masih berguna sebagai batas minimum yang harus dicapai. PAN masih bisa dipakai untuk melihat sebaran kemampuan dalam kelompok. Tetapi keduanya tidak boleh berdiri sendiri sebagai hakim tunggal. GARA hadir untuk melengkapinya dengan cara pandang yang lebih manusiawi: bahwa nilai tidak boleh hanya mengukur apa yang sudah dicapai, tetapi juga harus merekam apa yang sedang tumbuh, apa yang lahir dari kejujuran, dan apa yang diarahkan ke masa depan. Penilaian seperti ini memang lebih sulit, tetapi di situlah letak kejujurannya. Sebab, mendidik manusia memang tidak boleh disederhanakan menjadi angka. Dan GARA adalah pengingat bahwa di balik setiap angka, ada seorang anak yang sedang berjalan. Tugas kita bukan hanya menghitung langkahnya, tetapi juga memandang arahnya.

Landasan Teoretis

—✧—

Setiap kerangka penilaian yang ingin dipertanggungjawabkan secara ilmiah harus memiliki akar yang jelas. GARA bukanlah istilah yang muncul begitu saja, melainkan sintesis dari berbagai pemikiran yang telah lama tumbuh dalam psikologi pendidikan dan kajian penilaian. Landasan teoretis ini penting bukan hanya untuk meyakinkan para akademisi, tetapi juga untuk menjaga agar praktik GARA tidak berubah menjadi penilaian yang subjektif tanpa arah. Dengan memahami akar-akarnya, guru akan melihat bahwa GARA adalah kelanjutan logis dari upaya panjang para pendidik untuk menjadikan penilaian lebih adil, lebih manusiawi, dan lebih bermakna.

—✧—

1. **Ipsative Assessment: Menilai Perjalanan, Bukan Titik Berhenti**

   Secara etimologis, *ipsative* berasal dari bahasa Latin *ipse* yang berarti "diri sendiri." Dalam penilaian, *ipsative assessment* merujuk pada pendekatan yang membandingkan seseorang dengan dirinya sendiri pada waktu yang berbeda. Alih-alih bertanya, "Di manakah posisimu di antara teman-temanmu?", *ipsative assessment* bertanya, "Seberapa jauh kamu telah bergerak dari titik berangkatmu sendiri?" Pendekatan ini telah lama dikenal dalam psikometri dan kini semakin banyak dibahas dalam pendidikan (Hughes, 2011).

   Prinsip ini sangat penting bagi GARA karena menjadi dasar pilar pertumbuhan. Siswa yang datang dari latar belakang sulit sering kali kalah dalam penilaian konvensional karena ia diukur dengan penggaris yang sama dengan siswa yang lebih beruntung. *Ipsative assessment* menolak ketidakadilan itu. Ia mengakui bahwa setiap siswa memiliki titik berangkat yang berbeda, dan bahwa kemajuan dari titik itu layak dihargai. Tentu saja, ini bukan berarti standar ditiadakan. Standar tetap diperlukan sebagai cakrawala. Tetapi *ipsative assessment* mengingatkan bahwa perjalanan menuju cakrawala itu juga layak dicatat. Seorang siswa yang berhasil naik dari sangat rendah menjadi rendah sedang telah melakukan sesuatu yang bermakna, meskipun ia belum tuntas menurut standar mutlak. GARA memakai prinsip ini untuk membangun penghargaan terhadap proses, bukan hanya hasil.

   Dalam praktiknya, *ipsative assessment* menuntut guru untuk memiliki catatan awal. Tanpa baseline, mustahil mengetahui seberapa jauh siswa telah bergerak. Catatan awal itu bisa berupa hasil tes sederhana, pengamatan, jurnal, atau wawancara singkat. Yang penting bukan kecanggihannya, melainkan kehadirannya. Dengan baseline itu, guru dapat melihat pertumbuhan yang mungkin luput jika hanya melihat nilai akhir. Seorang anak yang pada pertemuan pertama tidak berani berbicara, tetapi pada pertemuan kedelapan berani mengangkat tangan, sedang mengalami pertumbuhan yang tidak terekam oleh ujian. GARA, melalui *ipsative assessment*, memberi tempat bagi pertumbuhan semacam itu.

2. **Authentic Assessment: Menilai Karya yang Nyata**

   Grant Wiggins (1990, 1998) adalah salah satu tokoh yang paling lantang mengkritik penilaian berbasis ujian yang hanya mengukur hafalan. Ia memperkenalkan *authentic assessment* sebagai penilaian yang menuntut siswa melakukan tugas-tugas nyata yang mencerminkan kehidupan sebenarnya. Dalam penilaian autentik, siswa tidak ditanya, "Apa yang kamu ketahui?", melainkan, "Apa yang bisa kamu lakukan dengan apa yang kamu ketahui?" Soal pilihan ganda digantikan oleh proyek, karya, pemecahan masalah, dan presentasi. Penilaian autentik menuntut siswa untuk berpikir, bukan sekadar mengingat.

   GARA mewarisi semangat ini, terutama dalam pilar keaslian dan relevansi masa depan. *Legacy project* dan *future defense* adalah bentuk-bentuk penilaian

autentik karena keduanya menuntut siswa menghasilkan karya nyata dan mempertanggungjawabkannya di hadapan orang lain. Sebuah proyek sederhana seperti membuat alat penyaring air dari botol bekas, jika dinilai secara autentik, akan memperlihatkan banyak hal yang tidak dapat diungkap oleh ujian tertulis: bagaimana siswa memecahkan masalah, bagaimana ia bekerja sama, bagaimana ia merespons kegagalan, dan bagaimana ia menjelaskan gagasannya. Semua ini adalah kompetensi yang sangat berharga, tetapi sering kali tersembunyi dari penilaian konvensional.

Authentic assessment juga menuntut kejujuran. Karena karya yang dihasilkan bersifat nyata dan prosesnya dapat diamati, sulit bagi siswa untuk berpura-pura. Seorang siswa yang menyalin esai dari internet akan kesulitan menjelaskan proses penulisannya. Seorang siswa yang poster kerjanya dibuat oleh orang tuanya akan kebingungan ketika ditanya tentang alasan memilih warna atau menyusun kata. Di sinilah penilaian autentik menjadi alat untuk menjaga integritas. GARA memperkuat aspek ini dengan menjadikan keaslian sebagai pilar yang berdiri sendiri.

3. Formative Assessment: Menilai untuk Memperbaiki

Black dan Wiliam (1998) melalui penelitian mereka menunjukkan bahwa penilaian formatif memiliki dampak yang lebih besar terhadap hasil belajar daripada penilaian sumatif. Penilaian formatif adalah penilaian yang dilakukan sepanjang proses belajar, dengan tujuan memberi umpan balik agar siswa dapat memperbaiki diri. Ia bukan penilaian yang menghakimi, melainkan penilaian yang membimbing. Umpan balik yang baik bukanlah sekadar angka, melainkan informasi yang membantu siswa memahami apa yang sudah ia kuasai, apa yang belum, dan apa yang harus ia lakukan selanjutnya.

GARA sejalan dengan prinsip ini. Ia tidak menunggu akhir semester untuk menilai; ia menilai sepanjang proses. Kontrak belajar ditinjau, jurnal refleksi dibaca, dan wawancara singkat dilakukan secara berkala. Semua ini adalah bentuk penilaian formatif. Ketika guru menanyakan, "Apa yang sudah berjalan? Apa yang sulit? Apa yang ingin kamu ubah?", ia sedang memberi umpan balik formatif. Pertanyaan-pertanyaan itu membantu siswa melihat dirinya sendiri dan menyesuaikan langkahnya. Dengan demikian, GARA menjadikan penilaian sebagai bagian dari pembelajaran, bukan sebagai penghenti pembelajaran.

Prinsip ini juga meringankan beban guru. Penilaian formatif tidak harus selalu berupa lembar kerja yang rumit. Ia bisa berupa percakapan singkat, catatan kecil, atau pengamatan. Yang penting adalah guru terus-menerus memperhatikan perkembangan siswa dan memberinya umpan balik yang membangun. Dengan cara ini, penilaian tidak lagi menjadi pekerjaan yang menakutkan, melainkan menjadi kebiasaan yang menyatu dengan kegiatan mengajar.

4. **Growth Mindset: Menilai Usaha dan Keyakinan**

   Carol Dweck (2006) melalui teori *growth mindset* menunjukkan bahwa keyakinan siswa tentang kemampuannya mempengaruhi cara ia belajar. Siswa dengan *fixed mindset* percaya bahwa kecerdasan adalah bakat tetap, sehingga ia mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan. Siswa dengan *growth mindset* percaya bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan strategi, sehingga ia lebih tekun dan lebih tahan menghadapi kegagalan. Teori ini memiliki implikasi langsung bagi penilaian. Jika sekolah hanya menghargai hasil akhir, siswa akan belajar bahwa kemampuannya tidak dapat diubah. Sebaliknya, jika sekolah menghargai pertumbuhan, siswa akan belajar bahwa usaha itu berarti.

   GARA dibangun di atas keyakinan ini. Pilar pertumbuhan dalam GARA adalah penerjemahan langsung dari *growth mindset* ke dalam praktik penilaian. Ketika guru memuji siswa bukan karena ia pintar, tetapi karena ia telah bekerja keras dan menunjukkan kemajuan, guru sedang menanamkan *growth mindset*. Sebaliknya, ketika guru hanya memberikan pujian kepada siswa yang mendapat nilai tertinggi, ia sedang memperkuat *fixed mindset*. GARA mengajak guru untuk berhati-hati dengan kata-kata dan angka. Sebab, cara kita menilai akan membentuk cara siswa memandang dirinya sendiri.

5. **Future Time Perspective dan Possible Selves: Menilai Arah Hidup**

   Teori *future time perspective* dan *possible selves* menunjukkan bahwa cara seseorang memandang masa depannya mempengaruhi motivasi dan perilakunya (Husman & Shell, 2008; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006). Siswa yang memiliki orientasi masa depan yang sehat cenderung lebih tekun dan lebih strategis dalam belajar. Sebaliknya, siswa yang merasa masa depannya tidak berhubungan dengan hari ini cenderung sulit menemukan alasan untuk belajar. Teori ini menjadi dasar bagi pilar relevansi masa depan dalam GARA.

   GARA menilai apakah siswa mampu menghubungkan belajarnya dengan masa depannya. Pertanyaannya bukan, "Apa yang sudah kamu ketahui?", melainkan, "Apa yang akan kamu lakukan dengan pengetahuan ini? Apa gunanya untuk hidupmu lima atau sepuluh tahun ke depan?" Pertanyaan-pertanyaan ini mendorong siswa untuk berpikir ke depan, untuk melihat belajar sebagai bagian dari perjalanan hidupnya, bukan sekadar kewajiban. Dengan menilai relevansi masa depan, GARA mengakui bahwa pendidikan seharusnya menumbuhkan manusia yang berarah, bukan sekadar manusia yang berpengetahuan.

6. **Filsafat Subjektivasi: Menilai Proses Menjadi Manusia**

   Biesta (2010) mengingatkan bahwa pendidikan memiliki tiga fungsi: kualifikasi, sosialisasi, dan subjektivasi. Kualifikasi berurusan dengan pengetahuan dan keterampilan; sosialisasi dengan kemampuan hidup bersama; subjektivasi dengan pembentukan pribadi yang merdeka dan bertanggung jawab. PAP dan PAN hampir seluruhnya bekerja pada wilayah kualifikasi. GARA berusaha

menjangkau wilayah subjektivasi. Ketika guru menilai keaslian, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang jujur. Ketika guru menilai relevansi masa depan, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang berarah. Ketika guru menilai pertumbuhan, ia sedang menilai apakah siswa menjadi pribadi yang tidak berhenti bertumbuh.

Dengan demikian, GARA bukan sekadar alat teknis. Ia adalah perwujudan dari pandangan filosofis bahwa manusia adalah makhluk yang sedang menjadi. Penilaian yang baik seharusnya membantu proses itu, bukan menghambatnya. GARA menolak mereduksi siswa menjadi angka, dan menolak menjadikan ujian sebagai satu-satunya pintu menuju kebenaran. Ia mengajak guru untuk menjadi pengamat yang sabar, pendengar yang tulus, dan penilai yang adil—bukan dengan mengabaikan standar, tetapi dengan memandang siswa sebagai manusia yang sedang berjalan.

Keenam landasan ini—*ipsative assessment*, *authentic assessment*, *formative assessment*, *growth mindset*, *future time perspective*, dan filsafat subjektivasi—bukanlah daftar yang terpisah. Ia saling menguatkan dan bertemu dalam satu pandangan yang sama: bahwa siswa adalah manusia yang sedang tumbuh, dan bahwa penilaian seharusnya membantu pertumbuhan itu. GARA adalah salah satu upaya untuk mewujudkan pandangan tersebut dalam bentuk yang dapat dijalankan oleh guru. Ia bukan teori besar yang sempurna, tetapi ia berpijak pada teori-teori yang telah teruji. Justru di situlah letak kekuatannya: GARA bukanlah lamunan seorang pemimpi, melainkan percakapan yang berkelanjutan dengan para pemikir yang telah berjuang lebih dahulu.

Dengan landasan ini, GARA tidak menolak PAP dan PAN sepenuhnya. Ia memperluas dan mengoreksinya. Standar tetap diperlukan sebagai batas minimum; perbandingan kelompok kadang masih berguna. Tetapi keduanya tidak boleh menjadi hakim tunggal. GARA hadir untuk melengkapi dengan cara pandang yang lebih manusiawi: bahwa nilai tidak boleh hanya mengukur apa yang sudah dicapai, tetapi juga harus merekam apa yang sedang tumbuh, apa yang lahir dari kejujuran, dan apa yang diarahkan ke masa depan. Penilaian semacam ini memang lebih sulit, tetapi di situlah letak kejujurannya. Mendidik manusia memang tidak boleh disederhanakan menjadi angka. GARA adalah pengingat bahwa di balik setiap angka, ada seorang anak yang sedang berjalan—dan tugas kita bukan hanya menghitung langkahnya, tetapi juga memandang arahnya.

BAB 16
RUBRIK, PORTOFOLIO, DAN FUTURE DEFENSE

Setelah memahami GARA sebagai kerangka penilaian, kita sampai pada pertanyaan yang paling praktis: bagaimana semua itu diwujudkan dalam alat-alat yang dapat dipakai guru di kelas? Sebuah kerangka tidak akan berguna jika ia hanya hidup sebagai konsep. Ia harus turun ke dalam bentuk-bentuk yang dapat dipegang, diisi, dan dibaca. Bab ini akan menguraikan tiga instrumen utama GARA: rubrik penilaian, portofolio longitudinal, dan *future defense*. Ketiganya bukan alat yang terpisah; ia adalah satu kesatuan yang saling melengkapi. Rubrik memberi kriteria yang jelas, portofolio merekam perjalanan, dan *future defense* menghidupkan pertanggungjawaban. Ketiganya bersama-sama membentuk penilaian yang tidak hanya mengukur hasil, tetapi juga menyaksikan proses.

Pada sesi ini, kita akan fokus pada instrumen pertama, yaitu rubrik penilaian. Rubrik adalah alat bantu yang memuat kriteria dan tingkat pencapaian. Dalam penilaian konvensional, rubrik biasanya hanya mengukur aspek-aspek kognitif seperti ketepatan jawaban, kelengkapan isi, atau kerapian. GARA menuntut rubrik yang lebih luas. Rubrik GARA harus mampu menangkap empat hal: proses, pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Keempatnya adalah turunan dari tiga pilar GARA, dengan proses ditambahkan sebagai dimensi yang memperlihatkan keterlibatan nyata siswa. Dengan rubrik seperti ini, guru tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga perjalanan dan arah.

Rubrik Penilaian Proses, Pertumbuhan, Keaslian, dan Relevansi Masa Depan

RUBRIK penilaian dalam GARA bukan sekadar daftar aspek yang harus dicentang. Ia adalah cermin yang membantu guru melihat apa yang selama ini tidak terlihat. Selama ini, banyak guru menilai siswa dari produk akhir: tugas yang dikumpulkan, jawaban yang benar, atau penampilan yang rapi. Proses di baliknya—bagaimana siswa berpikir, mencoba, gagal, dan bangkit—sering kali terabaikan. Rubrik GARA berusaha memperbaiki hal itu dengan menjadikan proses, pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan sebagai dimensi yang dinilai secara sadar.

Dimensi **proses** menilai sejauh mana siswa terlibat dalam mengerjakan tugasnya. Apakah ia hadir secara utuh? Apakah ia bertanya ketika mengalami kesulitan? Apakah ia mencoba menyusun langkah, atau hanya menunggu diberi tahu? Proses yang baik tidak selalu berarti mulus. Justru proses yang jujur sering

kali berisi kebingungan, perbaikan, dan pengulangan. Guru dapat mengamati hal ini dari catatan kegiatan, diskusi kelas, atau wawancara singkat. Dalam rubrik, dimensi proses mengingatkan bahwa belajar adalah kerja, bukan hasil instan.

Dimensi **pertumbuhan** menilai seberapa jauh siswa bergerak dari titik berangkatnya. Ini adalah dimensi yang paling membedakan GARA dari penilaian konvensional. PAP dan PAN hanya melihat posisi akhir, sedangkan GARA mencoba merekam gerak. Untuk menilai pertumbuhan, guru memerlukan catatan awal atau baseline. Dari baseline itulah guru dapat membandingkan keadaan siswa pada awal dan akhir. Siswa yang berangkat dari keterbatasan dan menunjukkan kemajuan berarti harus dihargai, meskipun ia belum mencapai standar tertinggi. Rubrik pertumbuhan membantu guru mencatat itu secara sistematis.

Dimensi **keaslian** menilai apakah karya yang dihasilkan benar-benar lahir dari pikiran dan tangan siswa. Keaslian tidak hanya berarti bebas dari plagiarisme, tetapi juga mencerminkan keterlibatan nyata. Sebuah poster sederhana yang digambar sendiri lebih autentik daripada poster megah yang dikerjakan orang tua. Sebuah esai yang kikuk tetapi jujur lebih berharga daripada esai mulus yang disalin. Untuk menilai keaslian, guru tidak bisa hanya melihat produk akhir; ia perlu mengamati proses, bertanya, dan meminta siswa menjelaskan karyanya. Rubrik keaslian memberikan ruang untuk itu.

Dimensi **relevansi masa depan** menilai seberapa kuat siswa menghubungkan belajarnya dengan hidupnya yang akan datang. Ini adalah dimensi paling khas dalam *Future-Self Contract Learning*, karena model ini memang menjadikan masa depan sebagai sumber belajar. Siswa yang mampu menjelaskan apa gunanya pelajaran hari ini untuk hidupnya lima atau sepuluh tahun ke depan sedang menunjukkan pemahaman yang lebih dalam daripada siswa yang hanya bisa menjawab soal. Relevansi masa depan tidak harus muluk; ia bisa sangat sederhana. Yang penting adalah adanya kesadaran bahwa belajar hari ini memiliki bayangan di hari esok.

Bagaimana rubrik GARA disusun? Prinsipnya sederhana: buatlah tabel dengan beberapa tingkat pencapaian di sisi atas dan beberapa aspek di sisi kiri. Jumlah tingkat pencapaian tidak harus banyak; tiga atau empat tingkat sudah cukup. Yang penting adalah bahasa yang dipakai menggambarkan perilaku yang dapat diamati, bukan label yang menghakimi. Misalnya, alih-alih menulis "Pertumbuhan rendah", lebih baik menulis "Siswa belum menunjukkan perubahan yang jelas dari pertemuan awal; memerlukan pendampingan tambahan." Kalimat seperti ini lebih mendidik dan lebih mudah dipakai sebagai dasar umpan balik.

Berikut contoh rubrik sederhana untuk menilai *future defense* dalam model ini:

Aspek	Baru Mulai	Berkembang	Mahir	Melampaui
Proses	Siswa kesulitan menjelaskan langkah-langkah yang ia lakukan.	Siswa menjelaskan sebagian langkah, tetapi masih bingung pada beberapa bagian.	Siswa menjelaskan langkah-langkahnya dengan runtut dan dapat menyebutkan keputusan-keputusan penting.	Siswa menjelaskan langkahnya dengan runtut, termasuk kesalahan dan perbaikannya.
Pertumbuhan	Belum ada perubahan yang tampak dari titik berangkat.	Ada perubahan kecil, tetapi belum konsisten.	Perubahan jelas terlihat, dan siswa dapat menyebutkannya.	Perubahan signifikan, dan siswa mampu menganalisis apa yang membantunya bertumbuh.
Keaslian	Siswa tidak dapat menjelaskan karyanya dan diduga kuat dibantu orang lain.	Siswa dapat menjelaskan sebagian, tetapi beberapa bagian tidak ia pahami.	Siswa menjelaskan karyanya dengan bahasa sendiri dan mengakui bantuan yang ia terima.	Siswa menjelaskan karyanya dengan jujur, termasuk bagian yang sulit dan bantuan yang ia minta.
Relevansi Masa Depan	Siswa tidak dapat menghubungkan karyanya dengan masa depan.	Siswa menghubungkan secara umum, tetapi tidak spesifik.	Siswa menjelaskan manfaat karyanya untuk hidupnya 5–10 tahun ke depan.	Siswa menjelaskan manfaat karyanya untuk dirinya dan orang lain dalam jangka panjang.

Rubrik semacam ini memberi arah yang jelas tanpa menuntut kesempurnaan. Guru dapat menggunakannya saat menilai presentasi, proyek, atau tugas reflektif. Nilai akhir tidak harus berupa angka tunggal; ia bisa berupa deskripsi yang menggambarkan posisi siswa pada setiap aspek. Dengan demikian, siswa tidak hanya tahu "berapa", tetapi juga "apa" dan "mengapa".

Yang perlu dijaga adalah agar rubrik tidak berubah menjadi alat penghakiman. Rubrik adalah alat bantu, bukan pengadilan. Ketika siswa belum mencapai tingkat yang diharapkan, rubrik seharusnya menunjukkan jalan untuk memperbaiki, bukan menutup pintu. Guru yang bijak akan memakai rubrik untuk bercakap dengan siswa: "Lihat, di bagian proses kamu sudah baik, tetapi di bagian relevansi masa depan kamu masih bisa lebih dalam. Apa yang bisa kamu lakukan minggu depan?" Dengan cara ini, rubrik menjadi bagian dari percakapan belajar, bukan sekadar lembar penilaian yang dibagikan di akhir.

Dalam praktiknya, rubrik GARA dapat dibuat sangat sederhana agar tidak memberatkan guru. Untuk kelas yang besar, guru dapat memakai rubrik dengan dua atau tiga aspek saja, lalu melengkapinya dengan catatan kecil. Yang penting bukan banyaknya kriteria, melainkan konsistensi guru dalam memperhatikan aspek-aspek yang selama ini terabaikan. Justru di situlah letak perubahan yang dibawa oleh GARA: guru tidak lagi hanya melihat hasil, tetapi juga proses, pertumbuhan, keaslian, dan arah. Dengan rubrik yang sederhana tetapi terarah, guru telah melangkah jauh dari penilaian konvensional yang hanya berpusat pada angka.

Pada akhirnya, rubrik penilaian GARA adalah alat untuk mengingatkan kita sendiri: bahwa di balik setiap karya, ada proses; di balik setiap hasil, ada pertumbuhan; di balik setiap tugas, ada pribadi yang sedang berusaha. Rubrik ini memaksa kita untuk tidak tergesa-gesa menghakimi, tetapi untuk melihat dengan lebih sabar. Dan justru di dalam kesabaran itulah pendidikan menemukan kembali maknanya yang hilang.

Portofolio Longitudinal

Jika rubrik adalah alat untuk menilai, maka portofolio adalah alat untuk merekam. Rubrik memberi kriteria; portofolio memberi bukti. Keduanya bekerja bersama-sama. Sebuah penilaian yang baik tidak boleh hanya berhenti pada kesan sesaat, tetapi juga harus didukung oleh jejak yang dapat ditelusuri. Di sinilah portofolio longitudinal menemukan perannya. Ia adalah kumpulan karya, catatan, dan refleksi siswa yang disusun dari waktu ke waktu, sehingga membentuk semacam biografi belajar. Melalui portofolio, guru dapat melihat arah, ritme, dan kualitas pertumbuhan siswa. Siswa pun dapat menengok kembali perjalanannya, mengenali pola, dan mengambil pelajaran dari pengalamannya sendiri.

Kata "longitudinal" menegaskan bahwa portofolio ini bukanlah kumpulan sesaat. Ia adalah dokumentasi yang berkelanjutan, yang dimulai sejak awal pembelajaran dan terus diperbarui sepanjang waktu. Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, portofolio longitudinal berisi bukti-bukti dari setiap fase: gambar atau tulisan dari *visioning future self*, catatan *reality gap analysis*, hasil diskusi *time simulation lab*, lembar kontrak belajar, dokumentasi proyek, serta refleksi *future defense*. Semua bahan ini dijalin menjadi satu kesatuan yang memperlihatkan bagaimana seorang siswa berpikir, bekerja, dan bertumbuh.

Bentuk portofolio tidak harus mewah. Ia bisa berupa map kertas, binder sederhana, amplop besar, atau bahkan folder digital jika fasilitas memungkinkan. Yang terpenting bukan kemasan, melainkan isi dan urutannya. Portofolio harus disusun secara kronologis agar alur pertumbuhan terlihat. Guru dapat membantu siswa membuat daftar isi sederhana dan menata dokumen-dokumennya. Siswa yang lebih muda dapat diberi bantuan lebih besar; siswa yang lebih besar dapat mengelola portofolionya sendiri dengan bimbingan. Dengan terlibat mengelola portofolionya, siswa belajar merawat jejak belajarnya sendiri. Ini adalah bagian dari pendidikan karakter yang sering kali tidak disadari: tanggung jawab terhadap rekam jejak.

Portofolio longitudinal juga harus berisi lebih dari sekadar karya jadi. Ia harus memuat catatan proses: draf awal, revisi, sketsa, foto saat bekerja, catatan umpan balik dari guru atau teman, serta refleksi singkat tentang apa yang sulit dan apa yang menyenangkan. Justru di dalam catatan-catatan kecil inilah pertumbuhan terlihat paling nyata. Seorang siswa yang menyimpan draf pertamanya yang kikuk dan membandingkannya dengan karya akhirnya yang lebih baik akan merasakan sendiri kemajuannya. Ia tidak perlu menunggu pujian dari luar; portofolionya telah berbicara. Inilah yang membedakan portofolio longitudinal dari sekadar arsip tugas: ia adalah cermin yang memperlihatkan perjalanan.

Selain berisi karya dan catatan proses, portofolio longitudinal juga perlu memuat refleksi berkala. Refleksi ini tidak harus panjang; beberapa kalimat saja cukup. Pertanyaannya bisa sederhana: "Apa yang sudah berjalan? Apa yang masih sulit? Apa yang ingin kuperbaiki?" Refleksi semacam ini membantu siswa mengembangkan kesadaran diri. Ia tidak hanya mengerjakan sesuatu, tetapi juga memikirkan apa yang ia kerjakan. Dalam jangka panjang, kebiasaan ini akan membentuk pribadi yang tidak asal bertindak, melainkan selalu menimbang dan memperbaiki diri. Di sinilah portofolio longitudinal bersentuhan langsung dengan tujuan pendidikan yang lebih dalam: membentuk manusia yang sadar.

Portofolio longitudinal juga berguna dalam penilaian kolaboratif. Ia dapat dibaca oleh orang tua, teman sebaya, atau panel masa depan. Ketika orang tua melihat portofolio anaknya, mereka tidak hanya melihat angka, tetapi juga perjalanan. Mereka dapat menyaksikan bagaimana anaknya mulai dari gambar

sederhana, lalu beranjak ke kontrak, proyek, dan presentasi. Ini adalah cara yang lebih jujur untuk melaporkan perkembangan. Banyak orang tua yang selama ini hanya melihat rapor menjadi lebih memahami proses belajar ketika dihadapkan pada portofolio. Dengan demikian, portofolio menjadi jembatan antara sekolah dan rumah, antara guru dan orang tua.

Bagi guru, portofolio longitudinal adalah alat untuk melihat apa yang tidak terlihat oleh ujian. Ia mengungkap pola-pola yang mungkin tersembunyi: siswa yang sebenarnya kreatif tetapi gugup dalam ujian, siswa yang lambat tetapi tekun, siswa yang pandai bicara tetapi kurang rapi dalam menulis. Semua itu terekam dalam portofolio. Guru dapat memakai portofolio sebagai dasar untuk memberi umpan balik yang lebih personal. Alih-alih hanya berkata "nilaimu kurang", guru dapat berkata "dari portofoliomu, aku melihat kamu sudah lebih berani menyampaikan pendapat. Sekarang kita perlu mengasah caramu menulis." Umpan balik seperti ini jauh lebih mendidik dan jauh lebih mungkin diterima siswa.

Namun, portofolio longitudinal juga menuntut konsistensi. Ia tidak akan berguna jika hanya diisi sekali pada akhir semester. Guru perlu menjadwalkan waktu-waktu tertentu untuk mengisi dan meninjau portofolio. Misalnya, setiap dua minggu sekali, guru memberi waktu lima belas menit kepada siswa untuk menambahkan karya atau refleksi terbarunya. Dengan jadwal yang rutin, portofolio menjadi kebiasaan, bukan beban. Guru juga tidak perlu menilai setiap isi portofolio secara mendetail. Cukup meninjau secara berkala dan memberikan komentar singkat yang membangun. Yang terpenting adalah portofolio itu hidup—terus bertambah, terus dibaca, dan terus menjadi tempat siswa bercermin.

Pada akhirnya, portofolio longitudinal adalah alat yang menghormati waktu. Ia tidak memotret siswa sebagai sosok yang selesai pada satu titik, melainkan sebagai pribadi yang sedang bergerak. Ia menyimpan jejak-jejak kecil yang, jika dikumpulkan, membentuk jalan yang lebih besar. Di dalamnya, siswa dapat melihat dari mana ia datang, di mana ia sekarang, dan ke mana ia ingin pergi. Tiga pertanyaan itulah yang menjadi inti dari *Future-Self Contract Learning*. Dan portofolio adalah ruang di mana tiga pertanyaan itu tidak hanya dijawab, tetapi juga dirawat.

Panduan Wawancara Penilaian

—✧—

Rubrik memberikan kriteria, dan portofolio menyediakan bukti. Tetapi keduanya belum cukup untuk menangkap dimensi yang paling hidup dari belajar: suara siswa itu sendiri. Di dalam suara itulah sering kali tersimpan pemahaman yang tidak terungkap di atas kertas, kejujuran yang tidak terlihat dalam karya, serta keraguan dan harapan yang tidak tercatat dalam refleksi tertulis. Wawancara penilaian adalah ruang untuk mendengarkan suara itu. Ia adalah percakapan antara guru dan

siswa yang bertujuan menggali proses, bukan menghakimi hasil. Dalam kerangka GARA, wawancara menjadi alat penting untuk menilai keaslian, pertumbuhan, dan relevansi masa depan secara lebih hidup.

Wawancara penilaian tidak harus menjadi sidang yang menegangkan. Ia dapat dilakukan secara singkat, lima hingga sepuluh menit saja, di sela-sela pembelajaran. Suasananya harus dijaga agar siswa merasa aman untuk berbicara jujur. Guru sebaiknya membuka dengan nada ringan, bukan dengan pertanyaan yang menuntut jawaban benar. Tujuannya adalah membangun kepercayaan: bahwa apa pun yang dijawab siswa, ia tidak akan dihakimi. Sebab, wawancara yang baik adalah wawancara yang membuat siswa merasa didengar, bukan diperiksa.

Pertanyaan-pertanyaan dalam wawancara penilaian sebaiknya menyentuh tiga pilar GARA secara seimbang. Pertama, pertanyaan tentang proses. Guru dapat bertanya: "Bagaimana kamu mengerjakan ini? Apa yang kamu lakukan pertama kali? Apa yang paling sulit? Apa yang kamu ubah setelah mencoba?" Pertanyaan-pertanyaan ini bukan untuk memastikan siswa bekerja sendiri, melainkan untuk memahami jalan berpikirnya. Dari jawaban siswa, guru dapat menangkap sejauh mana ia terlibat, bagaimana ia mengatasi hambatan, dan apa yang ia pelajari dari kesalahannya.

Kedua, pertanyaan tentang pertumbuhan. Guru dapat menanyakan: "Apa yang berbeda dari dirimu sekarang dibandingkan awal semester? Apa yang sudah kamu bisa sekarang yang dulu belum? Apa yang dulu kamu takutkan tetapi sekarang berani?" Pertanyaan-pertanyaan ini membantu siswa melihat perjalanannya sendiri. Siswa yang dapat menyebutkan kemajuannya—meskipun kecil—sedang menunjukkan kesadaran diri yang penting. Guru juga dapat membandingkan jawaban siswa dengan catatan awal atau portofolionya untuk memverifikasi. Dengan demikian, wawancara tidak hanya mengandalkan ingatan, tetapi juga bukti.

Ketiga, pertanyaan tentang relevansi masa depan. Guru dapat bertanya: "Apa gunanya ini untuk kamu? Apa yang akan kamu lakukan dengan apa yang kamu pelajari? Bagaimana ini membantumu sepuluh tahun ke depan?" Pertanyaan-pertanyaan ini mengajak siswa berpikir ke depan. Jawaban siswa dapat mengungkap sejauh mana ia menghayati pelajaran, bukan sekadar menghafalnya. Siswa yang menjawab dengan gambaran yang hidup—meskipun sederhana—menunjukkan bahwa belajar telah menjadi bagian dari arah hidupnya. Inilah yang ingin ditangkap oleh GARA.

Wawancara penilaian juga harus memberi ruang bagi siswa untuk menjelaskan karyanya. Guru dapat bertanya: "Ceritakan tentang karyamu. Apa yang ingin kamu sampaikan? Apa bagian yang paling kamu banggakan? Apa yang masih ingin kamu perbaiki?" Pertanyaan-pertanyaan ini membuka ruang untuk keaslian. Siswa yang mengerjakan karyanya sendiri akan berbicara dengan lancar, bahkan

dengan semangat. Sebaliknya, siswa yang karyanya dibuat oleh orang lain akan kesulitan. Ia mungkin menjawab pendek-pendek, menghindari detail, atau tidak bisa menjelaskan alasan-alasan di balik karyanya. Di sinilah wawancara menjadi alat untuk mendeteksi jalan pintas tanpa harus menuduh.

Agar wawancara berjalan baik, guru perlu menjadi pendengar yang tulus. Jangan terburu-buru menyela, jangan memotong jawaban, dan jangan langsung membenarkan atau menyalahkan. Berikan waktu kepada siswa untuk berpikir. Jika siswa kesulitan menjawab, guru dapat memberi pertanyaan yang lebih ringan atau menawarkan pilihan kata. Yang penting adalah siswa merasa bahwa ia diberi kesempatan untuk berbicara, bukan dipaksa untuk tampil sempurna. Kesabaran guru dalam mendengarkan sering kali lebih berharga daripada daftar pertanyaan yang canggih.

Wawancara penilaian juga dapat dilakukan dalam kelompok kecil atau berpasangan. Siswa dapat saling mewawancarai dengan panduan dari guru. Bentuk ini sangat berguna ketika jumlah siswa besar. Selain menghemat waktu, wawancara antar teman juga melatih siswa untuk mendengarkan dan bertanya. Mereka belajar bahwa penilaian bukan hanya urusan guru, tetapi juga bagian dari kebersamaan. Tentu saja, wawancara antar teman harus tetap dipandu oleh rubrik atau pertanyaan yang jelas agar tidak berubah menjadi obrolan kosong. Guru dapat berkeliling, mendengarkan, dan memberi masukan terhadap proses wawancara itu sendiri.

Wawancara penilaian juga dapat menjadi momen untuk memberikan umpan balik langsung. Setelah siswa menjelaskan, guru dapat menyampaikan satu atau dua kalimat yang memperkuat: "Aku melihat kamu sudah berani mencoba. Sekarang tinggal mengatur waktumu lebih baik." Umpan balik semacam ini tidak hanya menilai, tetapi juga membimbing. Siswa tahu apa yang sudah baik dan apa yang perlu diperbaiki, tanpa merasa direndahkan. Dengan cara ini, wawancara menjadi bagian dari siklus belajar, bukan hanya momen pengukuran.

Pada akhirnya, wawancara penilaian adalah latihan mendengarkan. Ia mengingatkan kita bahwa siswa adalah pribadi yang memiliki suara, dan suara itu layak didengar. Banyak siswa yang selama ini diam karena tidak pernah ditanya dengan sungguh-sungguh. Banyak siswa yang terlihat malas padahal sesungguhnya bingung. Wawancara membuka pintu untuk memahami mereka lebih dalam. Di dalam percakapan yang sederhana, guru dapat menemukan apa yang tidak terlihat oleh angka, dan siswa dapat menemukan bahwa dirinya diperhatikan. Di situlah penilaian berubah dari penghakiman menjadi perjumpaan.

Dengan demikian, panduan wawancara ini bukanlah daftar pertanyaan kaku yang harus dibacakan dari awal hingga akhir. Ia adalah pengingat tentang sikap dasar yang diperlukan: mendengarkan dengan tulus, bertanya dengan membuka, dan menanggapi dengan membangun. Ketika sikap itu hadir, wawancara tidak lagi

menjadi beban, melainkan menjadi ruang yang ditunggu-tunggu. Siswa datang bukan untuk diperiksa, tetapi untuk bercerita. Dan dari cerita mereka, guru dapat belajar banyak hal yang tidak akan pernah diajarkan oleh buku.

Deteksi Jalan Pintas secara Manusiawi

—✧—

Salah satu kekhawatiran terbesar dalam pendidikan adalah kecurangan. Kita telah membahas bahwa sistem penilaian yang terlalu menekan angka justru mendorong siswa mengambil jalan pintas. Tetapi persoalannya tidak selesai dengan memperketat aturan. Sekolah yang berubah menjadi polisi justru menumbuhkan rasa takut, bukan kejujuran. Karena itu, *Future-Self Contract Learning* dan GARA menempuh jalan yang berbeda: mendeteksi jalan pintas secara manusiawi, bukan dengan hukuman yang menakutkan, melainkan dengan perhatian yang mendidik.

Jalan pintas biasanya terjadi ketika siswa merasa tidak mampu, merasa bahwa tugasnya tidak bermakna, atau merasa bahwa prosesnya tidak diawasi. Karena itu, deteksi yang manusiawi dimulai dari pencegahan. Guru perlu menciptakan suasana yang membuat siswa merasa aman untuk jujur. Ketika siswa tahu bahwa kegagalan kecil tidak akan menghancurkan harga dirinya, ia tidak akan tergoda untuk menipu. Ketika ia merasa bahwa karyanya diperhatikan, ia akan berpikir dua kali untuk menyerahkan hasil kerja orang lain. Ketika kontrak belajar dihargai, proyek dirayakan, dan wawancara dijalankan dengan tulus, kecurangan kehilangan sebagian besar daya tariknya.

Namun, pencegahan saja tidak cukup. Ada kalanya jalan pintas tetap terjadi. Dalam situasi seperti itu, guru perlu mendeteksinya tanpa merusak hubungan. Deteksi semacam ini tidak boleh berubah menjadi interogasi yang mempermalukan siswa di depan teman-temannya. Guru cukup memakai pengamatan yang cermat dan pertanyaan yang tenang. Misalnya, ketika ada karya yang terlalu rapi dibandingkan kemampuan siswa, guru dapat bertanya secara pribadi: "Ceritakan bagaimana kamu mengerjakan ini? Bagian mana yang paling sulit? Apa yang kamu pelajari dari prosesnya?" Pertanyaan-pertanyaan ini bukan tuduhan; ia adalah undangan untuk bercakap. Siswa yang jujur akan menjawab dengan terbuka. Siswa yang menipu biasanya akan menunjukkan kegugupan, jawaban yang tidak konsisten, atau justru menutup diri. Dari percakapan itulah guru dapat memahami apa yang sebenarnya terjadi.

Wawancara penilaian, sebagaimana telah dibahas, adalah alat yang sangat berguna untuk mendeteksi jalan pintas. Seorang siswa yang menyalin esai akan kesulitan menjelaskan proses berpikirnya. Seorang siswa yang meminta bantuan orang tua akan bingung ketika ditanya detail-detail kecil. Seorang siswa yang memakai kecerdasan buatan mungkin bisa menjawab pertanyaan umum,

tetapi akan kaku ketika diminta menghubungkan karyanya dengan pengalaman pribadinya. Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang menyentuh proses, keaslian, dan relevansi masa depan, guru dapat melihat apakah karya itu benar-benar lahir dari tangan dan pikiran siswa.

Portofolio longitudinal juga membantu dalam deteksi yang manusiawi. Ketika seorang siswa tiba-tiba menghasilkan karya yang jauh lebih baik daripada sebelumnya tanpa penjelasan yang masuk akal, portofolionya akan memperlihatkan kejanggalan itu. Sebaliknya, jika peningkatan itu terjadi secara bertahap dan disertai catatan-catatan proses, maka peningkatan itu justru merupakan bukti pertumbuhan. Portofolio memungkinkan guru membedakan antara kemajuan yang wajar dan lompatan yang mencurigakan. Dengan demikian, portofolio bukan hanya alat penilaian, tetapi juga alat penjaga kejujuran.

Yang paling penting dalam deteksi manusiawi adalah sikap guru terhadap siswa yang kedapatan menipu. Jangan langsung menghakimi. Cobalah memahami mengapa ia melakukannya. Mungkin ia takut mengecewakan orang tuanya. Mungkin ia merasa tidak mampu dan malu. Mungkin ia melihat teman-temannya menipu dan merasa dirugikan jika jujur. Alih-alih menghukum dengan keras, guru dapat mengajak siswa berbicara dari hati ke hati: "Aku melihat kamu menyerahkan karya yang bukan sepenuhnya hasil kerjamu. Apa yang terjadi? Apa yang kamu takutkan?" Pertanyaan seperti ini membuka ruang untuk memperbaiki, bukan menutup pintu. Siswa mungkin justru merasa lega karena akhirnya bisa jujur tanpa dihancurkan.

Setelah percakapan itu, guru dapat memberi kesempatan kepada siswa untuk mengulang pekerjaannya dengan jujur. Ini bukan berarti menghapus kesalahannya, tetapi memberi jalan untuk belajar dari kesalahan. Dalam *Future-Self Contract Learning*, revisi adalah bagian dari proses. Maka, mengulang karya adalah sesuatu yang wajar, bukan hukuman. Dengan demikian, siswa belajar bahwa kejujuran lebih berharga daripada hasil instan, dan bahwa ia selalu punya kesempatan untuk memperbaiki diri.

Deteksi yang manusiawi juga menuntut guru untuk tidak hanya berfokus pada siswa yang curang, tetapi juga pada siswa yang jujur. Kadang-kadang, siswa yang jujur merasa tidak diperhatikan, sementara siswa yang menipu mendapat nilai lebih tinggi. Guru perlu menegaskan bahwa kejujuran dihargai. Caranya bisa dengan memberi umpan balik yang menguatkan, menyebut contoh-contoh kejujuran di kelas, atau memastikan bahwa penilaian tidak hanya didasarkan pada hasil akhir. Ketika siswa melihat bahwa kejujuran benar-benar dihargai, godaan untuk mengambil jalan pintas akan berkurang.

Pada akhirnya, deteksi jalan pintas secara manusiawi adalah bagian dari pendidikan karakter. Tujuannya bukan untuk menangkap sebanyak mungkin pelaku, melainkan untuk menumbuhkan integritas. Integritas tidak tumbuh dari rasa takut,

tetapi dari pengalaman bahwa kejujuran itu mungkin, dihargai, dan membawa kedamaian. *Future-Self Contract Learning* ingin menciptakan pengalaman semacam itu. Ia tidak menjadikan guru sebagai polisi, melainkan sebagai pendamping yang menjaga agar siswa tetap berada di jalur yang jujur. Dengan rubrik yang adil, portofolio yang hidup, dan wawancara yang tulus, sekolah dapat menjadi tempat di mana kejujuran bukan sekadar aturan, tetapi cara hidup.

Dengan demikian, selesailah pembahasan tentang rubrik, portofolio, dan *future defense*. Kita telah melihat bahwa GARA bukan sekadar kerangka teori, melainkan dapat diwujudkan dalam alat-alat yang sederhana dan manusiawi. Bab-bab berikutnya akan membawa kita ke bagian penutup: bagaimana model ini diuji, dievaluasi, dan dikembangkan secara berkelanjutan. Sebab, sebuah gagasan pendidikan tidak boleh berhenti pada perumusan. Ia harus diuji di lapangan, diperbaiki berdasarkan pengalaman, dan diperluas dengan penuh tanggung jawab. Di sanalah kita akan melihat apakah *Future-Self Contract Learning* benar-benar dapat menjadi jawaban, atau sekadar wacana. Dan di sanalah pula kita akan menegaskan sekali lagi bahwa pendidikan, pada akhirnya, adalah perjalanan panjang menuju masa depan—baik bagi siswa, bagi guru, maupun bagi masyarakat yang menitipkan harapan kepada mereka.

BAGIAN 6

KEBERLANJUTAN DAN REFLEKSI

BAB 17
UJI COBA, EVALUASI, DAN PERBAIKAN BERKELANJUTAN

Bagian ini akan membahas keberlanjutan: bagaimana model ini diuji secara terbatas, dievaluasi dengan kerangka yang jujur, diperbaiki berdasarkan hasil, dan akhirnya diperluas ke sekolah-sekolah lain. Tanpa langkah-langkah ini, model yang kita bangun hanya akan menjadi tumpukan gagasan yang indah di atas kertas. Ia tidak akan menyentuh lebih banyak siswa, tidak akan menantang lebih banyak guru, dan tidak akan membuktikan dirinya di hadapan kenyataan.

Penting untuk menegaskan sejak awal bahwa uji coba bukanlah pameran kesempurnaan. Ia adalah ruang untuk belajar dari kesalahan. Sebuah model yang diuji dengan jujur akan selalu menemukan kekurangan. Justru di situlah nilainya: kita tidak sedang mencari model yang bebas cacat, melainkan model yang cukup jujur untuk menerima kritik dan cukup tangguh untuk diperbaiki. Bab ini akan memandu guru, kepala sekolah, atau kelompok pendidik yang ingin memulai dari lingkup kecil, membaca hasilnya dengan jernih, lalu memutuskan apakah model ini layak diperluas.

Langkah Uji Coba Terbatas

Uji coba terbatas adalah titik masuk yang paling bijak. Kita tidak memulai dari seratus sekolah atau satu kabupaten. Kita memulai dari satu guru, satu kelas, atau satu sekolah kecil. Dengan lingkup terbatas, kesalahan dapat dikenali lebih cepat, perbaikan lebih mudah dilakukan, dan dampak lebih mudah diamati. Uji coba terbatas juga memungkinkan guru untuk menjaga kualitas. Ia tidak perlu membagi perhatiannya ke banyak kelas sekaligus. Ia cukup fokus pada sekelompok siswa yang dapat ia dampingi dengan sungguh-sungguh.

Langkah pertama adalah memilih kelas atau kelompok siswa yang akan menjadi tempat uji coba. Pemilihan ini tidak boleh asal. Guru perlu mempertimbangkan beberapa hal: usia dan jenjang siswa, kondisi sosial-ekonomi, serta kesiapan guru itu sendiri. Untuk uji coba pertama, sebaiknya pilih kelas yang tidak terlalu besar. Dua puluh hingga tiga puluh siswa adalah jumlah yang masih dapat dikelola. Jika guru merasa belum yakin, ia bisa memulai dari kelompok kecil, misalnya satu kelas ekstrakurikuler atau satu kelompok belajar. Yang penting bukan banyaknya siswa, melainkan kedalaman pengamatan yang mungkin dilakukan.

Langkah kedua adalah menyusun rencana uji coba yang sederhana. Guru tidak perlu langsung menerapkan enam fase secara penuh dalam satu minggu. Ia dapat memilih satu topik pelajaran, lalu merentangkan enam fase itu dalam tiga hingga empat pertemuan. Rencana ini sebaiknya ditulis ringkas: tujuan, fase yang akan dijalankan, waktu, alat, dan bentuk penilaian. Dengan rencana tertulis, guru memiliki pegangan, dan sekolah memiliki dokumentasi untuk evaluasi. Rencana juga memudahkan guru untuk melihat kembali apa yang sudah berjalan dan apa yang belum.

Langkah ketiga adalah menyiapkan catatan awal. Sebagaimana telah dibahas dalam GARA, baseline adalah syarat untuk melihat pertumbuhan. Sebelum uji coba dimulai, guru perlu mencatat keadaan awal siswa: bagaimana sikap mereka terhadap belajar, bagaimana orientasi masa depannya, dan apa yang sudah mereka kuasai. Catatan ini tidak harus rumit. Beberapa kalimat untuk setiap siswa sudah cukup. Yang penting adalah ada titik pembanding. Tanpa baseline, guru akan kesulitan membedakan perubahan yang terjadi karena model ini dan perubahan yang terjadi karena faktor lain.

Langkah keempat adalah menjalankan uji coba dengan disiplin, tetapi tetap lentur. Disiplin berarti guru berkomitmen menjalankan fase-fase yang telah direncanakan, tidak menyerah di tengah jalan hanya karena suasana kelas tidak seperti yang diharapkan. Lentur berarti guru tidak kaku terhadap rencana. Jika ada bagian yang tidak berjalan, ia boleh menyesuaikan. Jika siswa membutuhkan waktu lebih lama, ia boleh memperlambat. Uji coba bukanlah pertunjukan yang harus sempurna; ia adalah proses belajar bagi guru sekaligus siswa. Catatan kecil selama proses sangat berguna: apa yang menarik perhatian siswa, apa yang membingungkan, apa yang memancing pertanyaan, dan apa yang justru membuat siswa diam.

Langkah kelima adalah mengumpulkan hasil secara sederhana. Hasil tidak harus berupa angka. Ia bisa berupa portofolio siswa, catatan refleksi, hasil wawancara singkat, atau pengamatan guru. Yang penting adalah data yang terkumpul cukup untuk menjawab tiga pertanyaan: Apakah siswa menunjukkan pertumbuhan? Apakah mereka terlibat secara jujur? Apakah mereka mulai melihat hubungan antara belajar dan masa depannya? Jika tiga pertanyaan itu dapat dijawab, maka uji coba telah menghasilkan informasi yang berharga, terlepas dari seberapa bagus hasil akhirnya.

Langkah keenam adalah menuliskan refleksi akhir. Guru perlu menyempatkan diri untuk merenungkan dan mencatat: apa yang berjalan baik, apa yang sulit, apa yang mengejutkan, dan apa yang akan ia ubah jika mengulang. Refleksi ini bukan untuk dipamerkan, melainkan untuk memperbaiki. Seorang guru yang jujur dalam refleksinya akan belajar lebih cepat daripada guru yang hanya mencari pembenaran. Di sinilah uji coba terbatas menemukan nilainya: ia menjadi laboratorium pembelajaran bagi guru, bukan hanya bagi siswa.

Dengan mengikuti enam langkah ini—memilih kelas, menyusun rencana, mencatat baseline, menjalankan dengan disiplin dan lentur, mengumpulkan hasil, serta menulis refleksi—uji coba terbatas dapat berjalan tanpa membebani guru. Ia tidak memerlukan dana besar, tidak memerlukan izin berbelit, dan tidak memerlukan teknologi canggih. Ia hanya memerlukan kemauan untuk memulai dari kecil dan kesediaan untuk belajar dari apa yang terjadi. Inilah tahap yang paling menentukan. Sebab, dari satu kelas yang berhasil diuji dengan jujur, akan lahir keyakinan untuk melangkah lebih jauh. Dan dari keyakinan itulah, model ini akan menyebar—bukan karena dipaksakan, tetapi karena ia terbukti bermakna.

Kerangka Kualitas: SWOT, PDCA, TQM, dan Kirkpatrick

—✧—

Uji coba terbatas yang telah diuraikan sebelumnya hanya akan berarti jika ia disertai dengan cara membaca hasil yang jujur. Tanpa kerangka evaluasi, guru akan mudah jatuh pada dua ekstrem: terlalu cepat menganggap berhasil karena suasana kelas menyenangkan, atau terlalu cepat menganggap gagal karena tidak semua siswa menunjukkan perubahan besar. Kedua ekstrem itu sama-sama menyesatkan. Karena itu, diperlukan alat bantu untuk menilai secara lebih terstruktur. Empat kerangka berikut—SWOT, PDCA, TQM, dan Kirkpatrick—dapat dipakai secara ringan dan disesuaikan dengan konteks pendidikan. Masing-masing menawarkan sudut pandang yang berbeda, tetapi semuanya bertemu pada satu tujuan: membantu guru melihat apa yang sesungguhnya terjadi, bukan apa yang ingin dilihatnya.

- **SWOT**

  SWOT adalah kerangka paling sederhana di antara keempatnya. Ia mengajak guru untuk duduk dan mengisi empat kotak: *Strengths* atau kekuatan, *Weaknesses* atau kelemahan, *Opportunities* atau peluang, dan *Threats* atau ancaman. Keempat kotak ini tidak dimaksudkan untuk menghakimi, melainkan untuk memetakan posisi model ini setelah dijalankan dalam satu atau dua siklus. Kekuatan adalah hal-hal yang berjalan baik dan mendukung model. Kelemahan adalah hal-hal yang menghambat atau melemahkan. Peluang adalah faktor luar yang dapat dimanfaatkan. Ancaman adalah faktor luar yang dapat menggagalkan.

  Kekuatan *Future-Self Contract Learning* biasanya terlihat dari keterlibatan siswa. Banyak guru uji coba melaporkan bahwa siswa lebih berani bercerita tentang masa depannya. Fase *visioning* membuka ruang yang selama ini tertutup. Siswa yang biasanya pendiam mulai berbicara, karena mereka ditanya tentang dirinya sendiri, bukan tentang jawaban yang benar. Kekuatan lain bisa berupa

kontrak belajar yang membantu siswa menata niatnya. Beberapa siswa yang sebelumnya tidak tahu mengapa harus belajar mulai menemukan alasan pribadi. Kekuatan juga bisa muncul dari *legacy project*, karena proyek yang diwariskan memberi rasa bangga dan makna.

Kelemahan bisa sangat beragam dan justru di sinilah kejujuran paling diuji. Ada guru yang merasa waktu yang tersedia terlalu sempit untuk menjalankan enam fase. Ada yang mencatat bahwa sebagian siswa masih pasif, terutama siswa yang terbiasa dengan pembelajaran satu arah. Ada pula yang menemukan bahwa rubrik penilaian GARA masih sulit diterapkan secara konsisten. Pencatatan individual terhadap tiga puluh siswa tentu melelahkan. Jika kelemahan-kelemahan ini tidak dituliskan secara jujur, ia akan menumpuk dan menjadi alasan untuk berhenti. Tetapi jika ia dituliskan, ia justru menjadi bahan perbaikan.

Peluang adalah sisi luar yang sering kali tidak disadari. Banyak sekolah memiliki kepala sekolah yang terbuka terhadap pembaruan. Banyak orang tua sebenarnya ingin terlibat tetapi tidak tahu caranya. Lingkungan alam sekitar—sungai, kebun, hutan, pantai—adalah laboratorium yang tidak dimiliki sekolah kota. Budaya gotong royong dan tradisi lisan juga merupakan peluang besar. Dengan mengenali peluang ini, guru tidak merasa sendirian. Ia tahu bahwa di sekelilingnya ada dukungan yang dapat dipanggil.

Ancaman juga harus dicatat dengan jujur. Tekanan ujian dan beban administratif adalah ancaman paling umum. Guru mungkin khawatir model ini menyita waktu yang seharusnya dipakai untuk mengejar target kurikulum. Prasangka bahwa model ini terlalu rumit atau terlalu melangit juga bisa menjadi ancaman, terutama jika muncul dari rekan sejawat atau atasan. Dengan menuliskan ancaman, guru tidak sedang mengeluh. Ia sedang memetakan medan. Sebab, hanya medan yang dikenal yang dapat dilalui dengan selamat.

SWOT tidak memberikan solusi, tetapi ia memberikan kesadaran. Dari empat kotak itu, guru dapat melihat hubungan antara kekuatan dan peluang, antara kelemahan dan ancaman. Ia dapat bertanya: bagaimana memakai kekuatan untuk memanfaatkan peluang? Bagaimana mengurangi kelemahan agar tidak dimanfaatkan ancaman? Pertanyaan-pertanyaan ini adalah awal dari strategi. SWOT, dengan segala kesederhanaannya, adalah pemetaan yang menuntut kejujuran dan membuka ruang untuk bertindak.

- **PDCA**

Jika SWOT memberi peta, maka PDCA memberi ritme. PDCA adalah singkatan dari *Plan, Do, Check, Act*—Rencanakan, Jalankan, Periksa, Tindak lanjuti. Siklus ini dipopulerkan oleh W. Edwards Deming dan telah dipakai luas dalam manajemen mutu. Tetapi intinya sangat sederhana dan dapat dipraktikkan di kelas oleh siapa

saja. Siklus ini mengajarkan bahwa tidak ada perbaikan yang selesai. Setiap akhir adalah awal bagi siklus berikutnya.

Pada tahap *Plan*, guru menyusun rencana uji coba. Ia memilih topik, menetapkan fase-fase yang akan dijalankan, menyiapkan alat, dan merumuskan tujuan. Rencana ini tidak harus sempurna. Justru karena ia belum sempurna, ia layak diuji. Guru yang menulis rencana cenderung lebih siap daripada guru yang hanya mengandalkan ingatan dan semangat. Rencana juga menjadi pegangan ketika di tengah jalan timbul kebingungan.

Pada tahap *Do*, guru menjalankan rencana. Di sini ia harus hadir sepenuhnya, bukan sekadar mengeksekusi langkah-langkah. Ia mengamati, mencatat, dan merasakan suasana kelas. Ia memperhatikan siswa yang aktif dan yang diam, yang bersemangat dan yang kebingungan. Semua pengamatan ini adalah data mentah yang akan dipakai pada tahap berikutnya. Tanpa kehadiran yang penuh, data itu akan hilang.

Tahap *Check* adalah saat berhenti sejenak dan memeriksa. Guru membandingkan apa yang direncanakan dengan apa yang terjadi. Ia bertanya: Apakah fase *visioning* berjalan sesuai harapan? Apakah siswa memahami kontrak? Apakah proyek selesai tepat waktu? Apa yang meleset? Mengapa bisa meleset? Pertanyaan-pertanyaan ini bukan untuk mencari kesalahan, tetapi untuk memahami proses. Guru yang jujur pada tahap ini akan memperoleh banyak pelajaran.

Tahap *Act* adalah tindak lanjut. Berdasarkan hasil pemeriksaan, guru menetapkan perbaikan. Mungkin ia perlu mengubah pertanyaan pembuka, menambah contoh, mengurangi durasi, atau menyederhanakan rubrik. Perbaikan ini kemudian menjadi masukan bagi siklus *Plan* berikutnya. Dengan demikian, PDCA tidak pernah berhenti. Ia berputar seperti napas: rencanakan, jalankan, periksa, perbaiki, lalu rencanakan lagi.

Keindahan PDCA adalah ia menghilangkan beban kesempurnaan. Dalam PDCA, tidak ada kegagalan yang sia-sia. Setiap kekurangan adalah bahan untuk siklus berikutnya. Guru yang menerapkan PDCA tidak akan mudah putus asa, karena ia tahu bahwa perbaikan adalah bagian dari pekerjaan. Dengan ritme ini, *Future-Self Contract Learning* menjadi model yang hidup: ia terus bergerak, terus menyesuaikan diri, dan terus belajar dari pengalamannya sendiri.

- **TQM**

  Total Quality Management, atau TQM, adalah pendekatan yang menekankan mutu sebagai tanggung jawab semua orang. Dalam dunia industri, TQM sering dianggap terlalu bisnis. Tetapi prinsip-prinsipnya dapat diadaptasi ke dunia pendidikan dengan sehat: setiap orang yang terlibat—guru, siswa, orang tua, kepala sekolah—adalah bagian dari satu sistem yang saling mempengaruhi.

Mutu pendidikan tidak hanya ditentukan oleh guru di kelas, tetapi oleh interaksi semua pihak.

Dalam evaluasi *Future-Self Contract Learning*, TQM mengajak kita untuk tidak menilai dari satu sudut saja. Suara guru penting, tetapi suara siswa juga penting. Orang tua menyaksikan dari rumah; mereka mungkin melihat perubahan yang tidak terlihat di kelas. Teman sejawat dapat memberi pandangan yang tidak dimiliki guru karena keterlibatannya terlalu dekat. Kepala sekolah dapat melihat apakah model ini selaras dengan arah lembaga. Dengan mengumpulkan berbagai suara itu, kita membentuk gambaran yang lebih utuh.

TQM juga menekankan perbaikan kecil yang terus-menerus. Tidak perlu menunggu akhir semester untuk memperbaiki. Setiap minggu, guru dapat membuat satu penyesuaian kecil: mengubah pertanyaan pembuka, memberi waktu lebih untuk diskusi, atau meminta siswa saling mewawancarai. Perbaikan kecil yang konsisten jauh lebih kuat daripada perubahan besar yang jarang. Dalam semangat TQM, *Future-Self Contract Learning* tidak pernah selesai, tetapi justru karena itu ia selalu relevan.

- **Kirkpatrick**

  Kirkpatrick adalah model evaluasi yang membagi hasil ke dalam empat tingkat: reaksi, belajar, perilaku, dan hasil. Model ini membantu kita menilai tidak hanya apa yang siswa rasakan, tetapi juga apa yang mereka pelajari, apa yang berubah dalam kebiasaan mereka, dan apa dampak jangka panjangnya.

  Tingkat pertama adalah reaksi. Ia menilai bagaimana siswa merasakan proses. Apakah mereka senang? Apakah mereka merasa tertantang? Apakah mereka merasa dibantu? Reaksi memang tidak cukup untuk menyimpulkan keberhasilan, tetapi ia penting sebagai penanda awal. Siswa yang merasa terlibat akan lebih terbuka terhadap belajar. Guru dapat mengukur reaksi lewat percakapan singkat, angket sederhana, atau jurnal siswa.

  Tingkat kedua adalah belajar. Ia menilai apa yang berubah dalam pengetahuan, keterampilan, atau cara pandang siswa. Dalam *Future-Self Contract Learning*, aspek belajar ini dapat dilihat dari kemampuan siswa menghubungkan pelajaran dengan masa depannya, menyusun kontrak, atau menjelaskan proyeknya. Tingkat ini lebih dalam daripada reaksi, tetapi masih berada di dalam kelas.

  Tingkat ketiga adalah perilaku. Ia menilai apakah belajar itu mengubah kebiasaan. Apakah siswa mulai membawa botol minum? Apakah ia mulai mengajak temannya menjaga sungai? Apakah ia mulai mencatat uang sakunya? Perubahan perilaku sering kali baru terlihat setelah beberapa minggu atau bulan. Guru dapat menggali lewat wawancara, pengamatan, atau laporan orang tua.

  Tingkat keempat adalah hasil. Ia menilai dampak jangka panjang. Inilah tingkat yang paling sulit diukur, tetapi paling penting. Hasil bisa berupa

meningkatnya orientasi masa depan, menurunnya kecurangan, tumbuhnya kepedulian lingkungan, atau menguatnya hubungan sekolah dan masyarakat. Hasil tidak selalu terlihat dalam satu semester. Ia sering kali baru muncul setelah satu atau dua tahun. Karena itu, evaluasi hasil menuntut kesabaran dan kesediaan untuk mencatat dalam jangka panjang.

Dengan memakai empat kerangka ini, evaluasi *Future-Self Contract Learning* tidak lagi bergantung pada kesan sesaat. SWOT memetakan posisi. PDCA menggerakkan perbaikan. TQM melibatkan semua pihak. Kirkpatrick menilai secara berjenjang. Keempatnya saling melengkapi dan membentuk satu kesatuan yang memungkinkan guru membaca uji coba secara lebih jernih. Evaluasi semacam ini tidak menjatuhkan. Ia justru menguatkan, karena ia menjadikan uji coba sebagai bagian dari proses belajar yang berkelanjutan.

Membaca Hasil dan Merevisi Model

Evaluasi yang baik tidak berhenti pada pengumpulan data. Ia harus bermuara pada tindakan. Setelah guru menjalankan uji coba dan mencatat hasil lewat SWOT, PDCA, TQM, atau Kirkpatrick, tibalah saat yang paling menantang: membaca hasil itu dengan jujur, lalu merevisi model. Di sinilah banyak inovasi pendidikan gagal. Bukan karena idenya buruk, tetapi karena para pelaksananya terlalu cepat puas atau terlalu sibuk mencari pembenaran. Mereka menutup mata terhadap kelemahan dan menonjolkan keberhasilan. Akibatnya, model tidak pernah diperbaiki; ia hanya diulang-ulang dalam bentuk yang sama, bahkan ketika sudah tidak lagi sesuai dengan kebutuhan siswa.

Membaca hasil secara jujur berarti bersedia melihat tiga hal sekaligus: apa yang berjalan baik, apa yang gagal, dan apa yang masih belum jelas. Ketiganya sama penting. Keberhasilan memberi energi untuk melanjutkan. Kegagalan memberi pelajaran untuk memperbaiki. Sedangkan hal-hal yang belum jelas menunjukkan wilayah yang memerlukan pengamatan lebih lanjut. Seorang guru yang baru selesai uji coba mungkin menemukan bahwa fase *visioning* berjalan sangat baik: siswa antusias dan menghasilkan gambar-gambar yang kaya. Tetapi fase *learning contract* justru lemah: banyak kontrak yang ditulis asal-asalan dan tidak ditepati. Sementara fase *time simulation* masih belum jelas: sebagian siswa tampak serius, sebagian lain justru bingung. Ketiga temuan ini sama-sama berharga. Tugas guru bukan menghapus yang buruk dan mempertahankan yang baik, melainkan memahami mengapa hal itu terjadi.

Langkah pertama dalam membaca hasil adalah mengelompokkan temuan. Guru dapat menyusun catatan sederhana: mana yang termasuk kekuatan, mana kelemahan, mana kejutan, dan mana yang masih menjadi pertanyaan.

Pengelompokan ini membuat data yang semula terserak menjadi terbaca. Dari situ, guru dapat melihat pola. Misalnya, jika siswa paling aktif justru pada kegiatan yang melibatkan gambar dan gerak, maka pembelajaran mungkin perlu lebih banyak menyentuh tubuh dan imajinasi. Jika kontrak banyak yang tidak ditepati, maka mungkin kontraknya terlalu berat, atau tidak ada mekanisme peninjauan yang cukup. Pola-pola ini adalah bahan baku revisi.

Setelah temuan dikelompokkan, langkah berikutnya adalah menetapkan revisi. Revisi tidak harus besar. Justru revisi kecil yang spesifik sering kali lebih efektif daripada perombakan total. Jika fase *learning contract* lemah karena siswa kesulitan merumuskan janji yang realistis, guru dapat merevisi panduannya. Mungkin ia perlu memberi contoh lebih banyak, atau menyediakan kalimat pembuka yang memudahkan siswa. Jika fase *time simulation* membingungkan karena ceritanya terlalu abstrak, guru dapat menggantinya dengan cerita yang lebih dekat dengan kehidupan siswa. Setiap revisi harus lahir dari pengamatan, bukan dari selera pribadi. Karena itu, revisi yang baik selalu disertai alasan: "Saya mengubah bagian ini karena hasilnya menunjukkan bahwa siswa..."

Revisi juga harus melibatkan siswa. Mereka adalah pelaku utama model ini, dan suara mereka sangat berharga. Guru dapat mengajak siswa berbicara tentang pengalaman mereka: bagian mana yang mereka sukai, bagian mana yang membingungkan, apa yang membantu, dan apa yang justru menghambat. Percakapan ini tidak hanya memberi masukan bagi guru, tetapi juga mengajarkan siswa bahwa pendapat mereka dihargai. Dalam *Future-Self Contract Learning*, siswa bukan objek yang dikenai model. Mereka adalah peserta yang ikut membentuknya. Ketika mereka dilibatkan dalam revisi, mereka akan merasa memiliki model ini. Dan rasa memiliki itulah yang membuat mereka lebih serius menjalaninya.

Satu hal yang harus dijaga dalam merevisi adalah kesetiaan pada prinsip dasar. Revisi boleh mengubah banyak hal: urutan kegiatan, jenis proyek, bentuk kontrak, atau cara presentasi. Tetapi ia tidak boleh mengubah roh model ini: bahwa masa depan dijadikan sebagai sumber belajar, bahwa kontrak adalah instrumen hidup, bahwa revisi bukan kegagalan, bahwa karya harus mewariskan nilai, dan bahwa penilaian berbasis pada pertumbuhan dan keaslian. Jika revisi mulai mengaburkan prinsip-prinsip itu, model ini akan kehilangan jati dirinya dan berubah menjadi sekadar variasi kegiatan. Karena itu, setiap revisi harus diuji dengan pertanyaan: "Apakah perubahan ini membuat masa depan lebih hadir dalam belajar siswa, atau justru menjauhkannya?" Pertanyaan itu menjadi penjaga arah.

Membaca hasil dan merevisi model juga menuntut guru untuk bersabar terhadap dirinya sendiri. Tidak perlu menuntut perbaikan sempurna dalam satu kali uji coba. Model ini, seperti manusia, tumbuh perlahan. Mungkin pada uji coba pertama hanya satu dari enam fase yang berjalan baik. Itu tidak apa-apa. Yang penting adalah ada kemauan untuk terus belajar. Setiap siklus baru adalah kesempatan untuk

memperbaiki satu atau dua hal. Seiring waktu, akumulasi perbaikan kecil akan menghasilkan perubahan besar. Inilah yang membedakan inovasi yang bertahan dari yang memudar: bukan kesempurnaan awalnya, melainkan kesediaannya untuk terus diperbaiki.

Penting juga untuk melibatkan rekan sejawat dalam membaca hasil. Kadang-kadang guru terlalu dekat dengan prosesnya sendiri sehingga sulit melihat apa yang tampak jelas bagi orang lain. Seorang rekan yang mengamati dari luar dapat memberi pandangan yang segar: "Saya lihat siswa perempuan di pojok selalu diam. Apakah ada alasan khusus?" atau "Mengapa kamu tidak memakai kelompok kecil untuk fase ini?" Pandangan seperti ini bukan untuk merendahkan, melainkan untuk memperkaya. Sekolah yang membudayakan saling mengamati akan tumbuh lebih cepat daripada sekolah yang menyimpan pengalamannya sendiri-sendiri.

Dokumentasi juga merupakan bagian penting dari revisi. Setiap perubahan yang dilakukan sebaiknya dicatat: apa yang diubah, mengapa diubah, dan apa hasilnya. Dokumentasi ini akan menjadi riwayat hidup model. Beberapa tahun kemudian, guru dapat menengok kembali dan melihat seberapa jauh model ini telah berkembang. Dokumentasi juga berguna jika model ini akan dibagikan kepada sekolah lain. Orang yang membaca catatan itu akan belajar bukan hanya dari keberhasilannya, tetapi juga dari kegagalannya. Justru catatan kegagalan sering kali lebih berharga, karena ia menunjukkan rintangan-rintangan nyata yang harus dihadapi.

Pada akhirnya, membaca hasil dan merevisi model adalah latihan kerendahan hati. Guru yang bersedia merevisi sedang mengakui bahwa ia tidak selalu tahu apa yang terbaik, dan bahwa ia juga sedang belajar. Sikap ini sejalan dengan semangat *Future-Self Contract Learning* yang menolak kesombongan dan mendukung pertumbuhan. Seorang guru yang berani merevisi modelnya adalah guru yang sedang meneladankan pertumbuhan kepada siswanya. Ia tidak hanya berbicara tentang masa depan, tetapi juga menunjukkannya: bahwa manusia sejati adalah manusia yang tidak berhenti memperbaiki diri.

Dengan bekal pembacaan hasil yang jujur dan revisi yang setia, kita siap melangkah ke bagian berikutnya: strategi perluasan ke sekolah lain. Sebab, setelah model ini berhasil diuji dan diperbaiki di satu kelas atau satu sekolah, pertanyaan berikutnya adalah bagaimana ia dapat memberi manfaat yang lebih luas. Perluasan tidak boleh terburu-buru, tetapi juga tidak boleh ditahan oleh rasa ragu. Ia harus dijalankan dengan strategi yang bijak: memilih mitra yang tepat, menyesuaikan dengan konteks baru, dan tetap menjaga mutu. Di sanalah kita akan melihat bahwa *Future-Self Contract Learning* bukan hanya milik satu guru atau satu sekolah, tetapi dapat menjadi bagian dari gerakan pendidikan yang lebih besar—sebuah gerakan yang percaya bahwa masa depan adalah urusan semua anak, di mana pun mereka belajar.

Strategi Perluasan ke Sekolah Lain

Setelah model ini diuji, dievaluasi, dan direvisi, tibalah saat untuk menatap ke luar. Perluasan adalah tanda bahwa sebuah gagasan mulai matang. Ia tidak lagi menjadi milik satu kelas atau satu sekolah, tetapi mulai diundang untuk singgah di tempat lain. Namun, perluasan juga menyimpan risiko yang besar. Jika dilakukan terlalu cepat dan tanpa persiapan, model ini bisa kehilangan kedalamannya. Ia bisa berubah menjadi tren yang ditiru bentuknya tanpa dipahami rohnya. Banyak model pendidikan yang mati justru setelah menjadi terkenal, karena yang menyebar hanyalah permukaannya—istilah-istilahnya, lembar kerjanya, atau poster-poster pelatihannya—sementara ruhnya tertinggal di tempat asalnya. Karena itu, perluasan *Future-Self Contract Learning* harus dijalankan dengan strategi yang bijak, pelan tetapi pasti, dan selalu setia pada prinsip-prinsip dasarnya.

Langkah pertama dalam perluasan adalah memilih mitra yang tepat. Tidak semua sekolah siap menerima model ini. Kesiapan tidak ditentukan oleh lengkapnya fasilitas, melainkan oleh adanya kegelisahan yang sama. Sekolah yang cocok adalah sekolah yang merasakan bahwa pendidikannya selama ini kurang menyentuh makna, kurang mengajak siswa menatap masa depan, dan terlalu sibuk dengan angka. Sekolah seperti ini akan menerima *Future-Self Contract Learning* bukan sebagai proyek baru yang membebani, tetapi sebagai jawaban atas kegelisahan yang sudah lama mereka rasakan. Sebaliknya, sekolah yang hanya ingin ikut-ikutan, tanpa kesadaran yang jelas, akan cepat bosan dan cepat ditinggalkan. Karena itu, langkah awal perluasan bukanlah menyebar brosur, melainkan berdialog. Dari dialog itulah kita tahu siapa yang benar-benar tertarik dan siapa yang sekadar penasaran.

Setelah mitra ditemukan, langkah berikutnya adalah membangun pemahaman, bukan sekadar memberikan pelatihan. Banyak perluasan model gagal karena yang disebarkan hanyalah teknik: enam fase, lembar kontrak, rubrik. Padahal, *Future-Self Contract Learning* bukanlah kumpulan teknik. Ia adalah cara pandang. Jika sekolah baru hanya mempelajari caranya tanpa memahami alasannya, mereka akan menjalankan fase-fase itu secara mekanis. Fase *visioning* akan menjadi sekadar tugas menggambar; *learning contract* akan menjadi sekadar lembar janji; *future defense* akan menjadi sekadar presentasi. Semuanya akan terasa seperti beban tambahan. Karena itu, perluasan harus dimulai dari percakapan tentang persoalan: mengapa siswa kehilangan arah, mengapa belajar terasa kosong, dan apa arti masa depan bagi pendidikan. Ketika guru-guru di sekolah baru mulai merasakan kegelisahan itu, mereka akan belajar teknik dengan semangat yang berbeda. Teknik tidak lagi menjadi beban, tetapi menjadi alat untuk menjawab persoalan.

Perluasan juga menuntut penyesuaian dengan konteks baru. Tidak ada dua sekolah yang sama. Sekolah yang akan menerima model ini memiliki siswa, guru,

orang tua, dan lingkungan yang berbeda dari sekolah asal. Karena itu, model ini tidak boleh dipindahkan sebagai paket jadi. Ia harus diadaptasi. Di sekolah kota yang sibuk, mungkin fase *visioning* perlu lebih banyak memakai tulisan dan diskusi. Di sekolah pinggiran yang dekat alam, mungkin fase *legacy project* lebih tepat diwujudkan dalam bentuk merawat sungai atau menanam pohon. Di sekolah yang orang tuanya banyak merantau, mungkin keterlibatan orang tua perlu diganti dengan keterlibatan kakak kelas atau tokoh masyarakat. Penyesuaian ini bukan pengkhianatan; ia justru kesetiaan pada roh model. Sebab, yang ingin dihadirkan oleh model ini bukanlah keseragaman, melainkan kesadaran. Dan kesadaran selalu tumbuh dari tanah tempat ia ditanam.

Dalam perluasan, guru yang telah lebih dahulu menjalankan model ini memiliki peran penting sebagai pendamping, bukan sebagai pelatih yang menggurui. Pendampingan yang baik dimulai dari mendengarkan. Guru pendamping perlu memahami kondisi sekolah baru, mendengarkan kekhawatiran guru-gurunya, dan melihat apa yang sudah mereka lakukan. Dari situlah ia dapat menyesuaikan saran-sarannya. Jika ia datang dengan membawa daftar tuntutan, ia akan ditolak. Jika ia datang dengan membawa cerita—tentang apa yang ia coba, apa yang berhasil, apa yang gagal—maka ia akan didengar. Cerita adalah media perluasan yang paling kuat, karena ia tidak memaksa. Ia mengundang. Guru baru yang mendengar cerita itu akan berpikir: "Jika dia bisa, mungkin aku juga bisa." Dari sanalah keberanian lahir.

Membangun komunitas praktisi adalah langkah berikutnya yang sangat dianjurkan. Perluasan tidak boleh berjalan sendiri-sendiri. Guru-guru yang memakai model ini, dari sekolah yang berbeda, perlu saling bertemu, berbagi pengalaman, dan saling menguatkan. Komunitas ini tidak harus berbentuk organisasi besar. Ia bisa dimulai dari grup kecil yang bertemu sebulan sekali, atau bahkan dari percakapan daring yang sederhana. Yang penting adalah adanya ruang untuk saling bertanya: "Bagaimana kamu mengatasi siswa yang pasif? Bagaimana kamu menilai keaslian? Bagaimana kamu melibatkan orang tua?" Dari pertanyaan-pertanyaan itulah model ini terus hidup dan berkembang. Komunitas praktisi juga mencegah perasaan sendirian. Guru yang sedang berjuang di sekolah baru akan tahu bahwa ia tidak sendirian; ada orang lain yang juga sedang berjuang, dan mereka saling menopang.

Kepemimpinan sekolah juga sangat menentukan. Sebuah model tidak akan bertahan di sekolah baru jika kepala sekolahnya tidak memberi dukungan. Dukungan itu bisa berupa waktu, ruang, atau sekadar restu. Kepala sekolah yang memahami roh model ini akan melindungi guru yang sedang mencoba, memberi kesempatan untuk berbagi di rapat guru, dan memastikan bahwa model ini tidak dianggap sebagai beban tambahan. Sebaliknya, jika kepala sekolah acuh atau bahkan menolak, guru akan berjuang sendirian dan cepat lelah. Karena itu,

dalam perluasan, jangan hanya mendekati guru. Dekati juga kepala sekolah. Ajak ia berdialog, tunjukkan hasil-hasil kecil, dan libatkan ia sejak awal. Ketika kepala sekolah merasa memiliki, ia akan menjadi penjaga keberlanjutan model ini.

Dokumentasi praktik baik adalah salah satu kunci perluasan yang sering diabaikan. Banyak praktik baik yang hilang karena tidak pernah dicatat. Guru yang berhasil menjalankan model ini sering kali tidak sempat menuliskannya. Padahal, catatan itu sangat berharga bagi sekolah lain. Dokumentasi tidak harus berupa laporan akademik yang tebal. Ia bisa berupa catatan singkat, foto kegiatan, lembar kerja, atau rekaman refleksi. Yang penting adalah ia menceritakan proses, bukan hanya hasil. Sekolah yang akan mengadopsi model ini akan belajar banyak dari catatan seperti ini: apa yang harus disiapkan, apa yang mungkin terjadi, dan apa yang harus dihindari. Dengan dokumentasi yang jujur—termasuk tentang kegagalan—perluasan tidak lagi bergantung pada kehadiran satu orang. Pengetahuan itu akan berjalan dari tangan ke tangan, dari sekolah ke sekolah.

Teknologi boleh dipakai, tetapi tidak boleh dijadikan syarat. Di banyak tempat, model ini dapat menyebar lewat pertemuan langsung, surat, atau bahkan dari mulut ke mulut. Di tempat lain, teknologi seperti pesan singkat, media sosial, atau video pendek dapat mempercepat perluasan. Yang penting bukan alatnya, melainkan pesannya. Video yang baik bukan video yang mewah, tetapi video yang menampilkan siswa dan guru bercerita dengan jujur tentang pengalaman mereka. Pesan singkat yang efektif bukan yang panjang dan penuh istilah, tetapi yang menyentuh kegelisahan guru. Teknologi hanyalah jembatan; isi pesannyalah yang menyeberangkan makna.

Perluasan yang sehat juga harus menjaga agar mutu tidak menurun seiring bertambahnya jumlah sekolah. Ini tantangan terbesar. Semakin banyak sekolah yang memakai model ini, semakin sulit menjaga kedalaman. Karena itu, perluasan tidak boleh diukur dari banyaknya sekolah, tetapi dari bertahannya roh model di tiap sekolah. Lebih baik tiga sekolah yang menjalankan model ini dengan penuh kesadaran daripada tiga puluh sekolah yang hanya memajang nama model ini di dinding. Karena itu, perluasan harus diiringi oleh pendampingan yang berkelanjutan, bukan sekadar pelatihan sekali jadi. Sekolah baru perlu didampingi selama beberapa siklus, sampai mereka mampu berjalan sendiri. Setelah itu, mereka justru diharapkan menjadi pendamping bagi sekolah lain. Dengan cara ini, perluasan menyerupai pohon yang tumbuh: cabang-cabangnya bertambah, tetapi akarnya tetap kuat.

Akhirnya, perluasan *Future-Self Contract Learning* adalah perluasan harapan. Setiap sekolah baru yang sungguh-sungguh menjalankan model ini sedang menanam satu benih keyakinan bahwa pendidikan masih mungkin menjadi tempat menumbuhkan makna. Benih itu tidak selalu langsung tumbuh besar. Ia memerlukan waktu, kesabaran, dan perhatian. Tetapi jika dirawat, ia akan melahirkan generasi

yang tidak hanya pandai menjawab soal, tetapi juga berani bertanya: "Aku ingin menjadi manusia seperti apa?" Dan dari pertanyaan itulah masa depan yang lebih baik akan dimulai, bukan dari gedung yang megah, tetapi dari hati yang sadar.

Dengan demikian, strategi perluasan tidak boleh terburu-buru. Ia harus berjalan seperti air yang meresap: pelan, tetapi dalam. Dari satu kelas ke satu sekolah, dari satu sekolah ke beberapa sekolah, lalu dari beberapa sekolah ke sebuah gerakan. Gerakan itu tidak akan berisik. Ia akan sunyi, seperti pertumbuhan akar. Tetapi justru dalam kesunyian itulah ia bertahan. Sebab, yang tumbuh bukan sekadar metode, melainkan kesadaran. Dan kesadaran, sekali tumbuh, tidak mudah dicabut.

BAB 18
PENDIDIKAN SEBAGAI BEKAL MASA DEPAN DAN DESA ABADI

Perjalanan buku ini hampir selesai. Kita telah menelusuri krisis makna dalam pendidikan, menimbang landasan psikologis dan studi masa depan, memperkenalkan *Future-Self Contract Learning*, membahas praktiknya di berbagai lokasi, merumuskan penilaian yang lebih adil, dan memikirkan cara memperluasnya. Namun, di ujung seluruh perjalanan ini, kita perlu berhenti sejenak untuk merenungkan satu pertanyaan yang paling mendasar: untuk apa sesungguhnya semua ini? Pertanyaan itu tidak boleh dijawab dengan tergesa-gesa, karena justru di sinilah letak penutup yang memberi makna pada seluruh bangunan yang telah kita susun. Jika bab-bab sebelumnya berbicara tentang cara, bab ini berbicara tentang tujuan akhir.

Future-Self Contract Learning memang dimulai dari 5, 10, dan 20 tahun ke depan. Tetapi ia tidak boleh berhenti di sana. Pendidikan yang baik selalu melampaui angka-angka waktu yang terbatas. Ia menuntun manusia untuk memikirkan bukan hanya karier, rumah, atau pencapaian duniawi, tetapi juga arah hidup yang lebih panjang. Dalam banyak tradisi, hidup manusia tidak berhenti pada kematian. Ada perjalanan yang lebih jauh, ada desa abadi yang menanti. Menyadari hal ini bukan berarti meninggalkan dunia, tetapi menempatkan dunia pada tempatnya: sebagai ladang yang harus digarap, bukan sebagai tujuan yang harus dipeluk selamanya. Bab ini akan menutup buku dengan refleksi ke arah itu, tetapi dengan bahasa yang tetap terbuka, agar siapa pun dapat memetik maknanya.

Melampaui 5, 10, dan 20 Tahun

Waktu lima, sepuluh, atau dua puluh tahun adalah rentang yang berguna untuk membangun kesadaran masa depan pada siswa. Rentang itu cukup dekat untuk dibayangkan, tetapi cukup jauh untuk membuat siswa berpikir melampaui keinginan sesaat. Namun, jika pendidikan hanya berhenti pada rentang itu, ia masih terlalu sempit. Sebab, hidup manusia tidak selesai pada usia tiga puluh atau empat puluh tahun. Ada pertanyaan-pertanyaan yang lebih besar yang akan datang menghampiri setiap orang: untuk apa aku hidup? Apa yang akan kutinggalkan? Apa arti semua pencapaianku jika waktu terus berjalan dan aku tidak lagi muda? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak bisa dijawab dengan kontrak belajar yang hanya berisi target lima tahun. Ia menuntut pandangan yang lebih luas tentang hidup.

Pendidikan yang bijaksana sejak dini sudah menanamkan kesadaran bahwa masa depan bukan hanya tentang pekerjaan atau penghasilan. Ia juga tentang menjadi manusia seperti apa. Seorang siswa boleh bercita-cita menjadi dokter, tetapi pendidikan yang baik akan menuntunnya bertanya: dokter seperti apa? Apakah ia kelak menjadi dokter yang hanya mengejar uang, atau dokter yang menolong mereka yang tidak mampu membayar? Seorang siswa boleh ingin menjadi pengusaha, tetapi pendidikan yang baik akan mengajaknya merenung: pengusaha untuk siapa? Apakah usahanya membuka lapangan kerja dan menjaga alam, atau justru merusak keduanya? Pertanyaan-pertanyaan ini melampaui angka tahun, tetapi justru di situlah letak nilai pendidikan yang sejati. Ia membentuk arah hidup, bukan sekadar mempersiapkan karier.

Dalam kerangka *Future-Self Contract Learning*, kontrak masa depan seharusnya tidak berhenti pada target duniawi. Ia bisa diperluas menjadi pertanyaan yang lebih dalam: "Aku ingin menjadi hamba seperti apa?" atau "Aku ingin hidup untuk siapa?" Pertanyaan-pertanyaan ini tidak harus dijawab dengan rumusan agama tertentu; ia adalah pertanyaan manusiawi yang terbuka bagi semua orang. Setiap siswa, apa pun latar belakangnya, dapat diajak merenungkan nilai-nilai yang ingin ia bawa dalam hidupnya: kejujuran, tanggung jawab, kepedulian, kesetiaan, dan kerendahan hati. Nilai-nilai ini tidak akan selesai dalam lima tahun. Ia adalah bekal untuk sepanjang umur, bahkan melampauinya.

Melampaui 5, 10, dan 20 tahun juga berarti mendidik siswa untuk berpikir tentang generasi yang belum lahir. Apa yang kita lakukan hari ini akan dirasakan oleh anak cucu kita. Sungai yang kita jaga, pohon yang kita tanam, dan ilmu yang kita ajarkan adalah warisan yang melampaui usia kita. Dalam banyak kebudayaan, kesadaran semacam ini sudah lama hidup. Orang-orang tua menanam pohon yang buahnya tidak akan mereka makan. Mereka membangun rumah yang akan ditempati oleh generasi yang tidak mereka kenal. Pendidikan harus menanamkan kesadaran yang sama: bahwa hidup ini lebih besar daripada diri sendiri. Justru di dalam kesadaran itulah manusia menemukan makna yang tidak lapuk dimakan waktu.

Dengan demikian, *Future-Self Contract Learning* bukanlah model yang hanya mempersiapkan siswa untuk sukses pada usia tertentu. Ia adalah latihan untuk memandang hidup sebagai sebuah perjalanan panjang yang bermakna. Fase *visioning* boleh dimulai dari sepuluh tahun, tetapi ia tidak boleh berhenti di sana. Ia harus membuka jendela yang lebih jauh: bukan hanya "aku ingin menjadi apa", tetapi "aku ingin hidup untuk apa". Ketika jendela itu terbuka, siswa akan belajar bahwa masa depan bukan sekadar target yang harus dicapai, melainkan ruang yang harus diisi dengan nilai. Dan nilai itulah yang akan terus hidup, bahkan setelah semua target duniawi tercapai atau justru tidak tercapai.

Pendidikan yang berhenti pada angka tahun akan melahirkan manusia yang gelisah setiap kali targetnya meleset. Tetapi pendidikan yang menuntun siswa

melampaui waktu akan melahirkan manusia yang tenang, karena ia tahu bahwa hidup bukan tentang sampai di mana, tetapi tentang menjadi siapa di sepanjang jalan. Inilah yang akan kita renungkan lebih jauh pada bagian berikutnya: bahwa pendidikan, pada hakikatnya, adalah amal panjang. Ia bukan hanya bekal untuk hidup di dunia, tetapi juga untuk perjalanan yang lebih jauh, yang oleh sebagian orang disebut dengan nama-nama yang berbeda, tetapi oleh semua orang dirasakan sebagai sesuatu yang melampaui kematian.

Pendidikan sebagai Amal Panjang

—✧—

Ketika pendidikan dipahami hanya sebagai persiapan untuk bekerja, ia akan berhenti pada saat pekerjaan diperoleh. Ketika ia dipahami hanya sebagai alat untuk mengejar nilai, ia akan selesai pada saat ujian berakhir. Tetapi jika pendidikan dipahami sebagai amal panjang, maka ia tidak pernah selesai. Ia terus mengalir, sebagaimana ilmu yang bermanfaat terus memberi kebaikan meskipun orang yang mengajarkannya telah tiada. Konsep amal panjang ini sangat dalam. Ia mengajarkan bahwa apa yang kita tanam hari ini—baik berupa ilmu, sikap, maupun karya—tidak berhenti pada diri kita. Ia akan terus hidup pada orang-orang yang kita sentuh, dan dari mereka, ia akan menyebar kepada orang-orang yang tidak pernah kita kenal.

Seorang guru yang mengajarkan kejujuran kepada siswanya sedang menanam amal panjang. Siswa itu mungkin tidak langsung berubah, tetapi suatu hari, ketika ia berada dalam posisi sulit, ingatan tentang gurunya akan hadir sebagai suara hati. Ia akan memilih jujur, dan kejujurannya akan menyelamatkan banyak orang. Dari satu guru, kepada satu siswa, lalu kepada banyak orang—begitulah amal panjang bekerja. Ia tidak selalu tampak, tetapi ia nyata. Dalam *Future-Self Contract Learning*, amal panjang ini dapat ditemukan dalam fase *legacy project*. Siswa yang menanam pohon, menulis cerita rakyat, atau membuat peta resapan sedang melakukan sesuatu yang akan terus hidup setelah mereka lulus. Mereka tidak hanya menyelesaikan tugas; mereka sedang menanam kebaikan yang akan dipanen oleh generasi berikutnya.

Pendidikan sebagai amal panjang juga mengubah cara kita memandang waktu. Orang yang mengejar hasil cepat akan mudah lelah dan mudah kecewa. Tetapi orang yang menanam untuk jangka panjang akan lebih sabar, karena ia tahu bahwa pohon tidak tumbuh dalam semalam. Sekolah sering kali terlalu sibuk dengan hasil cepat: nilai ujian, angka kelulusan, dan peringkat. Semua itu penting, tetapi tidak boleh menggeser kesabaran menanam. *Future-Self Contract Learning* mengajak guru dan siswa untuk menghargai proses yang lambat. Enam fase tidak dimaksudkan untuk menghasilkan karya instan. Ia dimaksudkan untuk membentuk cara berpikir yang akan terus hidup. Kesabaran inilah yang menjadi tanda dari pendidikan yang mendalam.

Amal panjang juga menghubungkan pendidikan dengan makna hidup yang paling tua: bahwa manusia menjadi berarti ketika ia memberi. Banyak orang mencari makna dengan mengumpulkan: harta, jabatan, pengakuan. Tetapi semua yang dikumpulkan akan ditinggalkan. Sebaliknya, apa yang diberikan akan terus hidup. Ilmu yang diajarkan, pohon yang ditanam, anak yang dididik, dan kebaikan yang dibagikan adalah milik yang tidak akan hilang. Dalam pendidikan, memberi bukanlah kehilangan. Seorang guru yang membagikan ilmunya tidak menjadi lebih miskin; ia justru menjadi lebih kaya, karena ilmunya hidup di banyak kepala. Seorang siswa yang membagikan karyanya kepada adik kelas juga tidak dirugikan; ia sedang menanam nama baiknya sebagai pribadi yang peduli. Di sinilah pendidikan bertemu dengan kebijaksanaan lama: bahwa manusia yang paling berharga adalah manusia yang paling bermanfaat bagi sesama.

Dalam konteks *Future-Self Contract Learning*, amal panjang dapat dijadikan ukuran keberhasilan yang lebih tinggi daripada sekadar nilai. Sebuah proyek yang sederhana tetapi dirawat dan dilanjutkan oleh orang lain lebih bernilai daripada proyek megah yang selesai lalu ditinggalkan. Guru dapat mengajak siswa merenungkan hal ini pada fase *future defense*: "Apakah karyamu akan terus hidup setelah kamu lulus? Siapa yang akan merawatnya? Apa yang akan terjadi padanya sepuluh tahun lagi?" Pertanyaan-pertanyaan ini bukan untuk menakut-nakuti, melainkan untuk membuka mata bahwa karya sejati tidak berhenti pada dirinya. Ia melampaui ruang dan waktu, menjangkau orang-orang yang belum dikenal.

Pendidikan sebagai amal panjang juga memberi kekuatan ketika hasil tidak segera terlihat. Guru yang mengajar di daerah terpencil mungkin tidak melihat siswanya menjadi orang sukses dalam lima tahun. Ia mungkin tidak pernah menerima penghargaan. Tetapi jika ia percaya bahwa ia sedang menanam amal panjang, ia akan tetap mengajar dengan sepenuh hati. Ia tahu bahwa benih yang ia tanam mungkin baru tumbuh bertahun-tahun kemudian, bahkan setelah ia tidak ada. Keyakinan semacam ini adalah sumber ketenangan yang tidak bisa diberikan oleh gaji atau pujian. Ia lahir dari kesadaran bahwa pendidikan adalah bagian dari sesuatu yang lebih besar daripada dirinya.

Pada saat yang sama, kita perlu menjaga agar pembicaraan tentang amal panjang tidak menjadi pelarian dari tanggung jawab hari ini. Amal panjang bukan alasan untuk mengabaikan kualitas sekarang. Justru sebaliknya: karena kita ingin menanam untuk jangka panjang, kita harus menanam dengan sebaik-baiknya hari ini. Pohon yang akan tumbuh besar memerlukan bibit yang baik, tanah yang subur, dan perawatan yang setia. Demikian pula pendidikan. Ia memerlukan guru yang serius, siswa yang jujur, dan sekolah yang sungguh-sungguh. Amal panjang tidak merendahkan kerja hari ini; ia justru memuliakannya, karena setiap tindakan hari ini dipercaya memiliki akibat yang jauh.

Dengan memandang pendidikan sebagai amal panjang, kita melampaui kecemasan tentang hasil sesaat. Kita berhenti bertanya "apa yang bisa

kudapatkan dari pendidikan?" dan mulai bertanya "apa yang bisa kuberikan lewat pendidikan?" Perpindahan pertanyaan itu adalah pergeseran besar. Dari mentalitas mengumpulkan menjadi mentalitas menanam; dari mengejar angka menjadi merawat makna. Dalam pergeseran inilah *Future-Self Contract Learning* menemukan arahnya yang paling dalam. Ia bukan hanya model untuk membuat siswa berpikir tentang masa depan, tetapi juga model untuk membuat mereka hidup dengan kesadaran bahwa setiap perbuatan adalah benih. Dan benih yang ditanam dengan tulus akan tumbuh, entah siapa yang kelak memetik buahnya.

Menghidupkan Kembali Makna Belajar

—✧—

Krisis yang kita bicarakan sejak awal buku ini—sekolah kehilangan roh, belajar untuk nilai, jalan pintas, dan kelelahan—bukanlah akhir dari segalanya. Ia adalah panggilan untuk memulai kembali. Sebab, di balik semua gejala itu, ada kerinduan yang masih hidup: kerinduan untuk belajar yang bermakna, untuk menjadi manusia yang utuh, dan untuk merasakan bahwa apa yang dipelajari hari ini ada hubungannya dengan hidup yang sesungguhnya. Tugas pendidikan bukan menyingkirkan kerinduan itu, melainkan menghidupkannya kembali. Dan di sinilah *Future-Self Contract Learning* dapat memberi sumbangsihnya yang paling berharga.

Makna belajar tidak dapat diciptakan dengan menambah jam pelajaran atau memperbanyak soal. Ia tumbuh ketika siswa melihat hubungan antara apa yang ia pelajari dengan hidupnya. Seorang siswa yang belajar matematika tanpa pernah tahu untuk apa ia akan memakainya akan menganggap matematika sebagai beban. Tetapi siswa yang menyadari bahwa matematika membantunya mengelola uang, merancang usaha, atau memahami pola akan belajar dengan semangat yang berbeda. Perbedaannya bukan pada materinya, melainkan pada maknanya. *Future-Self Contract Learning* menghidupkan makna ini dengan menjadikan masa depan siswa sebagai titik berangkat. Siswa tidak lagi bertanya, "Untuk apa aku belajar ini?" karena ia telah melihat sendiri bayangan dirinya di masa depan yang memerlukan pelajaran itu.

Makna juga tumbuh ketika siswa merasa bahwa belajarnya berguna bagi orang lain. Manusia tidak hanya ingin pintar; ia ingin berarti. Seorang anak yang membuat poster tentang kebersihan sungai akan lebih bangga ketika posternya dipajang di balai desa daripada ketika hanya dikumpulkan kepada guru. Seorang remaja yang mengajari adik kelas membaca akan merasakan kepuasan yang tidak bisa diberikan oleh nilai angka. Dalam pengalaman seperti itulah siswa belajar bahwa pengetahuan bukan untuk disimpan sendiri, melainkan untuk dibagikan. *Legacy project* dalam model ini adalah ruang untuk menghidupkan kesadaran itu: bahwa belajar selalu berujung pada memberi. Dan memberi, sebagaimana telah kita renungkan, adalah sumber makna yang paling dalam.

Menghidupkan kembali makna belajar juga berarti mengembalikan rasa kagum. Banyak siswa kehilangan minat belajar karena sekolah terlalu sibuk mengejar target dan lupa memberi ruang untuk bertanya, menjelajah, dan kagum. Padahal, rasa kagum adalah pintu pertama menuju ilmu. Seorang anak yang kagum melihat ikan berenang di sungai yang jernih akan ingin tahu mengapa air itu jernih dan apa yang membuat ikan bisa hidup. Rasa kagum itu tidak muncul dari lembar kerja; ia muncul dari pengalaman langsung, dari cerita, dari kesempatan untuk duduk dan mengamati. *Future-Self Contract Learning* membuka ruang untuk itu. Fase *time simulation* dan *legacy project* sering kali membawa siswa keluar, menyentuh alam, dan berhadapan dengan kenyataan yang lebih besar dari mereka. Di hadapan kenyataan itu, rasa kagum tumbuh, dan dari rasa kagum itu, keinginan untuk belajar menyala kembali.

Selain itu, makna belajar dihidupkan kembali ketika siswa merasa diakui sebagai pribadi, bukan sebagai angka. Penilaian yang hanya memeringkat siswa akan membunuh rasa berharga pada mereka yang berada di bawah. Sebaliknya, penilaian yang memperhatikan pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan akan menumbuhkan rasa bahwa setiap siswa diperhatikan. Seorang siswa yang lambat tetapi jujur akan merasa dihargai ketika gurunya berkata, "Kamu belum sampai, tetapi kamu sudah berjalan jauh. Teruskan." Kalimat itu sederhana, tetapi ia menghidupkan kembali kepercayaan diri yang mungkin telah lama padam. GARA, sebagaimana telah kita bahas, adalah kerangka penilaian yang berusaha melakukan hal itu: melihat siswa sebagai manusia yang sedang bertumbuh, bukan sebagai angka yang harus bersaing.

Guru memegang peran yang tidak tergantikan dalam menghidupkan makna belajar. Buku, kurikulum, dan fasilitas memang penting, tetapi semuanya tidak akan berarti tanpa guru yang hadir dengan kesadaran. Guru yang mengajar dengan penuh makna adalah guru yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menularkan semangat. Ia bertanya dengan tulus, mendengarkan dengan sabar, dan menunjukkan bahwa ia juga sedang belajar. Siswa dapat merasakan perbedaan antara guru yang mengajar karena kewajiban dan guru yang mengajar karena panggilan. *Future-Self Contract Learning* memang menuntut keterampilan, tetapi lebih dari itu, ia menuntut kehadiran. Guru yang hadir akan menghidupkan fase-fase model ini; guru yang tidak hadir hanya akan menjalankannya sebagai prosedur kosong.

Sekolah sebagai lembaga juga perlu menghidupkan makna dengan menata ulang prioritasnya. Selama ini, banyak sekolah mengukur keberhasilan dengan angka kelulusan dan peringkat. Angka-angka itu penting, tetapi bukan yang utama. Sekolah yang sehat adalah sekolah yang berani berkata: "Kami ingin siswa kami tidak hanya lulus, tetapi juga tumbuh." Keberanian itu tidak mudah, karena ia harus berhadapan dengan tuntutan orang tua, pemerintah, dan masyarakat. Tetapi

justru di situlah letak kebijaksanaan. Sekolah yang hanya mengejar angka akan kehilangan jiwa. Sekolah yang berani menempatkan pertumbuhan sebagai prioritas akan menemukan bahwa angka pun akan mengikuti, bukan sebagai tujuan, tetapi sebagai buah. *Future-Self Contract Learning* adalah salah satu jalan untuk menata ulang prioritas itu, karena ia memberi kerangka yang menghubungkan belajar dengan hidup, dan menilai dengan cara yang lebih manusiawi.

Menghidupkan kembali makna belajar juga berarti mengakui bahwa belajar tidak berhenti di ruang kelas. Ia berlanjut di rumah, di tempat kerja, di masyarakat, dan sepanjang hidup. Sekolah yang baik tidak berusaha menguasai seluruh belajar siswa; ia justru membekali siswa untuk terus belajar setelah meninggalkan sekolah. Inilah arti pendidikan yang memerdekakan: bukan membuat siswa bergantung pada guru, tetapi membuat mereka mampu belajar sendiri. *Future-Self Contract Learning* menanam benih kemandirian itu lewat kontrak belajar, proyek warisan, dan pertanggungjawaban. Siswa belajar bahwa mereka adalah pemilik dari perjalanan hidupnya, dan bahwa sekolah hanyalah salah satu persinggahan. Kesadaran ini akan membuat mereka terus belajar sepanjang umur, bukan karena dipaksa, tetapi karena mereka telah merasakan bahwa belajar itu hidup.

Pada akhirnya, menghidupkan kembali makna belajar adalah pekerjaan yang tidak akan pernah selesai. Ia harus dirawat setiap hari, di setiap kelas, oleh setiap guru. Tetapi justru di situlah letak keindahannya. Pendidikan bukanlah mesin yang sekali dijalankan lalu berjalan sendiri. Ia adalah taman yang harus terus disirami. *Future-Self Contract Learning* hanyalah salah satu cara menyiraminya: dengan membawa masa depan ke dalam kelas, dengan menjadikan siswa sebagai perancang hidupnya, dan dengan menilai pertumbuhan sebagai tanda kehidupan. Jika taman itu dirawat dengan sabar, ia akan berbunga. Bunga-bunga itu mungkin tidak mekar dalam satu semester, tetapi ketika ia mekar, ia akan memperlihatkan sesuatu yang tidak bisa diukur oleh ujian: manusia yang belajar bukan hanya untuk lulus, tetapi untuk hidup.

Catatan Penutup: Dari Kelas ke Masa Depan, dari Masa Depan ke Keabadian

—✧—

Perjalanan buku ini berangkat dari ruang kelas yang sederhana: dari papan tulis, kapur, kertas bekas, dan suara guru yang bertanya kepada siswanya, "Kamu ingin menjadi siapa?" Dari pertanyaan kecil itu, kita telah menempuh jalan yang panjang. Kita membahas krisis makna dalam pendidikan, menimbang teori-teori psikologi, memperkenalkan *Future-Self Contract Learning*, menguraikan praktiknya di berbagai lokasi, merancang penilaian yang lebih adil, dan memikirkan cara memperluasnya. Sekarang, di ujung semuanya, kita perlu kembali ke pertanyaan

yang paling sederhana sekaligus paling dalam: apa yang sesungguhnya sedang kita lakukan ketika kita mendidik?

Mendidik adalah menuntun. Tetapi menuntun ke mana? Sebagian menjawab: ke masa depan. Sebagian lagi menjawab: ke dunia kerja. Sebagian yang lebih bijak menjawab: ke kedewasaan, ke tanggung jawab, ke kebaikan. Buku ini telah menawarkan satu jawaban yang mencoba merangkum semuanya: pendidikan adalah perjalanan dari kelas ke masa depan, dan dari masa depan ke keabadian. Kelas hanyalah titik berangkat. Ia penting, tetapi ia bukan tujuan. Masa depan adalah ruang yang harus disiapkan. Ia luas, tetapi ia juga bukan tujuan akhir. Tujuan akhir manusia, sebagaimana diyakini oleh banyak tradisi dan dirindukan oleh banyak hati, adalah sesuatu yang melampaui waktu: sebuah desa abadi, sebuah rumah yang tidak berubah, tempat segala lelah berhenti dan segala kebaikan dipetik.

Future-Self Contract Learning lahir dari kesadaran itu, meskipun ia dirancang untuk bekerja di dalam kelas. Ia mengajak siswa menatap 5, 10, dan 20 tahun ke depan, bukan untuk berhenti di sana, tetapi untuk belajar bahwa hidup ini adalah perjalanan yang panjang. Kontrak yang ditulis siswa bukanlah dokumen yang selesai pada akhir semester; ia adalah latihan untuk berikrar, untuk bertanggung jawab, dan untuk menepati. Proyek yang dikerjakan siswa bukanlah tugas yang selesai setelah dinilai; ia adalah warisan yang terus hidup. Penilaian yang diterapkan bukanlah angka yang menghakimi; ia adalah cermin yang memperlihatkan pertumbuhan. Dengan demikian, setiap fase dalam model ini sesungguhnya sedang melatih satu hal yang sama: bahwa manusia sedang berjalan, dan ia harus berjalan dengan arah.

Dari kelas ke masa depan. Itulah gerakan pertama yang harus disadari oleh setiap siswa. Banyak siswa yang terjebak dalam hari ini: ujian, tugas, nilai, dan kelulusan. Mereka tidak melihat bahwa semua itu hanyalah persinggahan. *Future-Self Contract Learning* membuka mata mereka untuk melihat ke depan: bahwa apa yang mereka pelajari hari ini akan membentuk siapa mereka kelak. Sebatang pohon yang ditanam di halaman sekolah akan terus tumbuh setelah mereka lulus. Sebuah kebiasaan membaca yang dimulai hari ini akan memperkaya mereka selama puluhan tahun. Sebuah keputusan untuk jujur, meskipun sulit, akan meneguhkan karakter mereka di masa depan. Inilah latihan dari kelas ke masa depan: belajar bahwa hari ini adalah benih, dan masa depan adalah tuaian.

Tetapi gerakan tidak boleh berhenti di masa depan. Sebab, masa depan dunia ini pun akan berlalu. Pekerjaan akan selesai, usia akan menua, dan semua yang kita kumpulkan akan kita tinggalkan. Jika pendidikan hanya berhenti pada menyiapkan siswa untuk masa depan duniawi, ia masih meninggalkan lubang yang dalam. Di situlah gerakan kedua diperlukan: dari masa depan ke keabadian. Gerakan ini tidak selalu mudah dibicarakan di ruang kelas, tetapi ia dapat dihadirkan sebagai kesadaran bahwa hidup ini memiliki makna yang melampaui apa yang terlihat. Seorang siswa dapat diajak merenung: "Setelah semua yang kamu cita-citakan

tercapai, lalu apa? Apa yang ingin kamu bawa pulang? Siapa yang ingin kamu temui? Apa yang ingin kamu pertanggungjawabkan?" Pertanyaan-pertanyaan ini tidak menuntut jawaban yang seragam. Ia hanya membuka ruang bagi kesadaran bahwa manusia tidak hanya hidup untuk hari ini, dan tidak juga hanya untuk lima puluh tahun ke depan.

Dalam bahasa yang lebih sederhana, dari kelas ke masa depan berarti belajar untuk hidup. Dari masa depan ke keabadian berarti belajar untuk pulang. Keduanya tidak boleh dipisahkan. Orang yang hanya memikirkan masa depan duniawi akan menjadi manusia yang gelisah, karena dunia tidak pernah cukup. Orang yang hanya memikirkan keabadian tanpa mempedulikan dunia akan menjadi manusia yang lalai, karena justru di dunia inilah persiapan itu harus dikerjakan. *Future-Self Contract Learning* mencoba merangkul keduanya: ia mengajak siswa untuk serius mempersiapkan masa depannya, tetapi dengan nilai-nilai yang melampaui masa depan itu. Ia mengajak siswa untuk bekerja, tetapi dengan niat yang lebih tinggi dari sekadar upah. Ia mengajak siswa untuk menanam, tetapi dengan kesadaran bahwa yang memetik buahnya mungkin bukan mereka sendiri.

Guru yang menghayati pandangan ini akan mengajar dengan cara yang berbeda. Ia tidak akan mudah lelah oleh tuntutan administratif, karena ia tahu bahwa pekerjaannya adalah pekerjaan panjang. Ia tidak akan mudah kecewa ketika siswanya belum berubah, karena ia tahu bahwa perubahan membutuhkan waktu. Ia juga tidak akan mudah sombong ketika siswanya berhasil, karena ia tahu bahwa keberhasilan itu adalah buah dari banyak tangan. Guru semacam ini adalah penjaga api. Ia tidak hanya menyampaikan materi; ia menyalakan kesadaran. Dan kesadaran yang telah dinyalakan tidak akan mudah padam, meskipun gurunya telah pergi. Itulah amal panjang. Itulah warisan sejati. Itulah pendidikan yang tidak berhenti di kelas.

Buku ini tidak bermaksud memberikan jawaban yang selesai. Ia justru mengundang percakapan. Setiap bab yang telah ditulis adalah undangan untuk berpikir ulang, bukan perintah untuk percaya. Model yang ditawarkan bukanlah cetakan yang harus ditiru sama persis; ia adalah kerangka yang harus dihidupkan oleh kreativitas dan kepekaan setiap guru. Penilaian yang dirancang bukanlah rumus yang sempurna; ia adalah arah yang harus terus diperbaiki. Dan refleksi tentang keabadian ini pun bukanlah dogma; ia adalah ajakan untuk menatap lebih jauh. Karena itu, setelah menutup buku ini, pembaca tidak diharapkan menjadi pengikut sebuah model, tetapi menjadi pejalan yang lebih sadar: sadar bahwa ia sedang mendidik, bahwa ia sedang belajar, dan bahwa keduanya adalah bagian dari perjalanan yang lebih besar.

Akhirnya, mari kita kembali ke ruang kelas yang sederhana itu. Seorang guru berdiri di depan siswanya. Di luar jendela, matahari bersinar. Guru itu bertanya, "Kamu ingin menjadi siapa?" Dan seorang siswa menjawab dengan suara pelan,

“Aku ingin menjadi orang yang bermanfaat.” Dari jawaban itu, masa depan mulai ditulis. Dari kelas yang sederhana, menuju masa depan yang belum tertulis, dan dari masa depan itu, menuju desa abadi yang menanti.

EPILOG
DARI KELAS KE MASA DEPAN

Catatan Reflektif untuk Guru

Bapak dan Ibu Guru yang saya hormati,

Buku ini mungkin sampai ke tangan Anda dalam keadaan lelah. Setelah seharian mengajar, mengoreksi, mengisi administrasi, dan mendengarkan beragam suara di ruang guru, membaca halaman-halaman tentang masa depan bisa terasa seperti satu beban lagi. Maka, sebelum Anda menutup buku ini, izinkan saya menyampaikan sesuatu dengan jujur: buku ini tidak dimaksudkan untuk menambah tugas Anda. Ia ditulis justru untuk menemani Anda berhenti sejenak, menarik napas, dan mengingat kembali alasan mengapa Anda memilih menjadi guru.

Tidak ada model pembelajaran yang dapat menggantikan kehadiran Anda. *Future-Self Contract Learning*, dengan segala fase dan prinsipnya, hanyalah alat. Alat tidak akan hidup tanpa tangan yang menghidupkannya. Tangan itu adalah tangan Anda. Maka, jangan biarkan model ini menjadi tuntutan baru yang membuat Anda merasa tidak cukup. Anggaplah ia sebagai undangan: untuk sesekali duduk bersama siswa, menatap ke depan, dan bertanya, "Kamu ingin menjadi siapa?" Pertanyaan itu sederhana, tetapi ia telah lama hilang dari ruang-ruang kelas kita yang sibuk mengejar ketuntasan.

Anda mungkin ragu. Apakah saya mampu? Apakah siswa saya akan paham? Apakah ini akan berhasil di sekolah saya yang serba terbatas? Keraguan seperti itu wajar. Justru guru yang tidak pernah ragu adalah guru yang berhenti belajar. Tetapi jangan biarkan keraguan menghentikan langkah pertama. Anda tidak perlu langsung mengubah seluruh cara mengajar. Mulailah dari satu pertanyaan kecil di akhir pelajaran. Mulailah dari satu kegiatan sederhana di pagi hari. Mulailah dari satu siswa yang tampak kehilangan arah. Benih-benih kecil yang Anda tanam hari ini mungkin tidak langsung terlihat, tetapi ia bekerja di dalam diam, sebagaimana akar bekerja di bawah tanah.

Ingatlah bahwa Anda tidak sendirian. Di banyak tempat lain, ada guru-guru yang juga sedang mencoba. Ada yang berhasil, ada yang gagal, ada yang ragu seperti Anda. Mereka semua sedang belajar. Maka, jangan malu untuk bercerita kepada rekan sejawat, berbagi pengalaman, dan saling menguatkan. Sekolah yang hidup bukanlah sekolah yang paling lengkap fasilitasnya, melainkan sekolah yang guru-gurunya saling menjaga nyala. Anda adalah bagian dari nyala itu.

Dan jika suatu hari Anda merasa lelah, berhentilah sejenak. Ingatlah bahwa mendidik memang pekerjaan panjang. Ia tidak selalu memberi hasil yang bisa dilihat dalam satu semester. Tetapi setiap kali Anda bertanya dengan tulus, mendengarkan dengan sabar, dan mempercayai bahwa siswa Anda bisa bertumbuh, Anda sedang

menanam sesuatu yang lebih kekal daripada nilai ujian. Anda sedang menanam arah. Dan arah yang Anda tanam hari ini mungkin akan menuntun seseorang puluhan tahun kemudian—jauh setelah Anda lupa wajahnya, tetapi ia tidak pernah melupakan Anda.

Terakhir, saya ingin menyampaikan terima kasih. Karena Anda masih membaca sampai halaman ini, berarti Anda adalah guru yang tidak berhenti mencari. Anda adalah bagian dari mereka yang percaya bahwa pendidikan belum selesai, bahwa sekolah masih mungkin menjadi tempat menyala, dan bahwa masa depan masih layak diperjuangkan. Teruslah berjalan. Kelas Anda adalah titik berangkat yang sederhana, tetapi dari sanalah masa depan dimulai.

Dari kelas yang sunyi,
dari suara Anda yang bertanya,
dari tangan-tangan kecil yang menulis janji,
masa depan sedang disiapkan.

Harapan untuk Pendidikan Indonesia dan Dunia

—✧—

Setelah menulis catatan reflektif untuk guru, kita perlu menatap lebih luas lagi: ke arah pendidikan Indonesia dan dunia yang sedang bergerak mencari bentuk. Harapan bukanlah pelarian dari kenyataan, melainkan keberanian untuk melihat kemungkinan di tengah keterbatasan. Maka, harapan yang ditulis di sini bukanlah impian kosong, melainkan arah yang harus diperjuangkan dengan sabar.

Pendidikan Indonesia menyimpan kekayaan yang belum sepenuhnya digali. Kita memiliki ribuan pulau, ratusan bahasa, dan beragam tradisi yang telah lama mengajarkan cara hidup selaras dengan alam dan sesama. Namun, pendidikan kita sering kali terlalu sibuk mengejar standar dari luar hingga lupa bahwa akar kita sendiri menyimpan kearifan yang tidak kalah penting. Harapan pertama adalah agar pendidikan Indonesia berani menoleh ke akarnya: menjadikan bahasa daerah, cerita rakyat, adat istiadat, dan kearifan lokal sebagai sumber belajar yang hidup, bukan sekadar pelengkap. Sekolah-sekolah di pedalaman seharusnya tidak merasa tertinggal karena tidak memiliki laboratorium canggih; mereka justru memiliki laboratorium alam dan budaya yang tidak dimiliki sekolah kota. Yang dibutuhkan hanyalah guru-guru yang mampu melihat kekayaan itu dan berani memakainya.

Harapan kedua adalah agar guru-guru Indonesia dibebaskan dari belenggu administrasi yang berlebihan. Banyak guru yang kehabisan tenaga bukan karena mengajar, melainkan karena mengisi laporan, borang, dan dokumen yang tidak selalu berhubungan dengan pembelajaran. Jika pendidikan ingin hidup, guru harus diberi ruang untuk hadir sebagai pendidik, bukan sebagai pegawai administrasi. Guru yang lelah tidak akan mampu bertanya dengan tulus, tidak akan sanggup

mendengarkan dengan sabar, dan tidak akan sempat membayangkan masa depan bersama siswanya. Karena itu, pembebasan guru dari beban yang tidak perlu adalah bagian dari perjuangan pendidikan.

Harapan ketiga adalah agar penilaian pendidikan di Indonesia tidak lagi bertumpu pada satu angka. Selama ini, nasib siswa sering kali ditentukan oleh ujian yang hanya mengukur sebagian kecil dari kemampuan mereka. Kita memerlukan keberanian untuk memakai penilaian yang lebih manusiawi—yang memperhatikan proses, pertumbuhan, kejujuran, dan kesadaran masa depan. Bukan berarti angka dihapus, tetapi angka harus dikembalikan pada tempatnya sebagai alat, bukan tujuan. Sekolah harus berani berkata bahwa ada hal-hal yang lebih penting daripada nilai: integritas, ketekunan, kepedulian, dan arah hidup. Jika keberanian itu tumbuh, kita akan melihat lebih banyak siswa yang belajar karena makna, bukan karena takut.

Harapan keempat adalah agar pendidikan Indonesia merangkul semua anak tanpa kecuali. Masih terlalu banyak anak yang tersingkir karena miskin, karena berkebutuhan khusus, atau karena tinggal di tempat yang jauh. *Future-Self Contract Learning* hanyalah salah satu jalan kecil untuk membuktikan bahwa pendidikan bermakna tidak harus mahal. Tetapi jalan kecil ini tidak akan berarti jika tidak diiringi oleh kemauan politik dan sosial untuk memperluas akses. Harapan kita adalah agar sekolah-sekolah di pinggiran, di pulau-pulau kecil, di kampung-kampung adat, dan di komunitas-komunitas miskin kota mendapatkan perhatian yang sungguh-sungguh—bukan hanya dalam pidato, tetapi dalam kebijakan dan pendampingan nyata.

Adapun untuk dunia, harapan kita adalah agar pendidikan global berani menggeser orientasinya dari kompetisi menuju kolaborasi. Dunia sedang menghadapi persoalan-persoalan besar: perubahan iklim, ketimpangan, konflik, dan krisis makna. Persoalan-persoalan ini tidak akan selesai oleh negara atau kelompok yang saling mengalahkan. Ia menuntut manusia yang mampu bekerja sama melintasi batas. Pendidikan harus mulai mengajarkan bahwa masa depan bukanlah arena pertarungan, melainkan rumah bersama. Siswa harus belajar bahwa kecerdasan yang paling tinggi bukanlah kecerdasan yang mengalahkan orang lain, melainkan kecerdasan yang menghidupkan orang lain.

Kita juga berharap dunia pendidikan tidak menyerahkan dirinya sepenuhnya kepada teknologi. Teknologi memang alat yang sangat berguna, tetapi ia bukan pengganti kehadiran manusia. Layar tidak akan pernah menggantikan mata seorang guru yang menatap siswanya dengan penuh perhatian. Aplikasi tidak akan pernah menggantikan percakapan yang menyentuh hati. Maka, harapan kita adalah agar teknologi dipakai dengan bijak—untuk membuka akses, memperkaya bahan, dan menghubungkan yang jauh—tetapi tidak pernah menggantikan relasi yang menjadi inti pendidikan.

Lebih dalam dari itu, dunia pendidikan perlu memulihkan hubungan antara belajar dan makna hidup. Kita berharap sekolah-sekolah di seluruh dunia tidak hanya bertanya, "Apa yang bisa kamu kerjakan?", tetapi juga "Akan menjadi manusia seperti apa kamu?" Pertanyaan kedua ini bukan milik satu agama atau satu budaya. Ia adalah pertanyaan manusiawi yang universal. Setiap anak, di mana pun ia dilahirkan, berhak bertanya dan menjawab pertanyaan itu dengan jujur. Pendidikan yang sehat adalah pendidikan yang memberi ruang bagi pertanyaan-pertanyaan besar: tentang hidup, mati, cinta, keadilan, dan tanggung jawab. Tanpa pertanyaan-pertanyaan itu, pendidikan menjadi kering; dengan pertanyaan-pertanyaan itu, pendidikan menjadi jalan.

Harapan terakhir adalah agar *Future-Self Contract Learning* dan gagasan-gagasan serupa tidak berhenti sebagai wacana. Dunia sudah terlalu penuh dengan konsep-konsep indah yang tidak pernah turun ke ruang kelas. Kita berharap model ini, dengan segala keterbatasannya, dapat diuji, diadaptasi, dan dihidupkan di sekolah-sekolah kecil, di kelas-kelas sederhana, oleh guru-guru yang mungkin tidak dikenal siapa pun. Sebab, perubahan pendidikan tidak dimulai dari gedung-gedung megah atau kebijakan-kebijakan besar. Ia dimulai dari percakapan kecil di sebuah kelas yang sunyi, ketika seorang guru bertanya, "Kamu ingin menjadi siapa?", dan seorang siswa menjawab dengan mata berbinar.

Semoga pendidikan Indonesia dan dunia berjalan ke arah itu: dari kelas ke masa depan, dan dari masa depan ke makna yang lebih kekal. Semoga guru-guru dimampukan, siswa-siswa dikuatkan, dan sekolah-sekolah menjadi tempat yang tidak hanya mencetak lulusan, tetapi juga melahirkan manusia yang membawa terang. Amin.

LAMPIRAN

CONTOH LEMBAR VISIONING

Berikut adalah contoh lembar kerja sederhana untuk fase *Visioning Future Self*. Lembar ini dapat disesuaikan dengan jenjang usia dan konteks sekolah. Untuk siswa yang belum lancar menulis, guru dapat membacakan pertanyaan secara lisan dan meminta siswa menggambar atau bercerita.

LEMBAR VISIONING FUTURE SELF

Nama : .....
Kelas : .....
Tanggal : .....

PETUNJUK:

Bayangkan dirimu di masa depan. Tutup matamu sejenak. Lalu jawablah pertanyaan-pertanyaan berikut dengan jujur. Tidak ada jawaban yang salah.

1. **Berapa umurmu di masa depan yang kamu bayangkan?**
   Tulis angka umur itu di sini: ..... tahun
2. **Di mana kamu tinggal?**
   Contoh: di desa dekat sawah, di kota kecil, di tepi sungai, di rumah panggung, dsb.
   Jawab: .....
3. **Apa yang kamu lakukan di pagi hari?**
   Contoh: pergi ke kebun, mengajar anak-anak, bekerja di bengkel, merawat orang sakit, menulis buku.
   Jawab: .....
4. **Siapa saja orang-orang di sekitarmu?**
   Contoh: keluargaku, tetangga, teman kerja, anak-anak kampung.
   Jawab: .....
5. **Apa yang membuatmu bangga saat itu?**
   Contoh: aku bisa membantu orang tuaku, aku berhasil membuat kampungku lebih hijau, aku menjadi orang yang jujur.
   Jawab: .....
6. **Gambarlah satu suasana dari masa depanmu itu di kotak bawah ini.**
   Tidak perlu bagus. Cukup gambar apa yang kamu bayangkan.

7. **Tulis satu kalimat untuk dirimu hari ini, dari dirimu di masa depan.**
   Contoh: "Terima kasih sudah mulai belajar." atau "Jangan menyerah, ya."
   Kalimatmu: .....

CATATAN UNTUK GURU

- Lembar ini bukan untuk dinilai benar-salah. Tujuannya menghidupkan bayangan masa depan siswa.
- Beri waktu tenang 3–5 menit sebelum siswa menulis atau menggambar.
- Siswa boleh menjawab dengan gambar saja, cerita lisan, atau bantuan guru.
- Simpan lembar ini sebagai bagian dari portofolio dan bandingkan dengan lembar serupa di akhir semester untuk melihat pertumbuhan.

CONTOH LEMBAR KONTRAK FUTURE-SELF

Kontrak Future-Self adalah alat untuk mengubah bayangan masa depan menjadi janji yang dapat dijalankan. Lembar ini bukan untuk menghakimi, melainkan untuk membantu siswa menata langkah kecil. Guru sebaiknya membimbing siswa mengisi lembar ini secara perlahan, memberi kesempatan bertanya, dan menegaskan bahwa janji boleh diperbarui.

LEMBAR KONTRAK FUTURE-SELF

Nama : .....
Kelas : .....
Tanggal : .....

1. **Bayanganku di masa depan (dari lembar Visioning):**
   Tuliskan kembali satu kalimat tentang masa depan yang kamu bayangkan.
   Contoh: *Aku ingin menjadi petani modern yang menjaga sungai dan kebun di kampungku.*
   Jawab: .....
2. **Satu tindakan kecil yang akan kulakukan minggu ini:**
   Pilih satu tindakan yang benar-benar bisa kamu kerjakan. Bukan mimpi besar, tetapi langkah kecil.
   Contoh: *Aku akan menyiram tanaman setiap sore selama sepuluh menit.*
   Tindakanku: .....
3. **Kapan aku akan melakukannya?**
   Tulis waktu yang jelas. Kalimat "jika-maka" sangat membantu.
   Contoh: *Jika aku pulang sekolah pukul empat sore, maka aku akan langsung menyiram tanaman sebelum bermain.*
   Waktuku: .....
4. **Siapa yang akan membantuku atau menjadi saksiku?**
   Kontrak ini tidak harus dijalankan sendirian. Sebutkan satu orang yang kamu percaya.
   Contoh: *Ibu akan mengingatkanku. Temanku, Rina, akan menjadi saksi di kelas.*
   Pendampingku: .....
5. **Apa yang akan kulakukan jika ada halangan?**
   Kadang rencana tidak berjalan. Tulis satu cara menghadapinya.
   Contoh: *Jika sore hujan, aku akan menyiram pagi hari sebelum berangkat sekolah.*
   Rencana cadanganku: .....

—✧—

PERNYATAAN KOMITMEN:
Aku membuat janji ini kepada diriku sendiri. Aku akan berusaha menjalankannya dengan jujur. Jika ada hal yang perlu diubah, aku boleh meninjaunya kembali, bukan karena menyerah, tetapi karena aku sedang belajar.

Tanda tangan siswa : .....

Saksi guru : .....

Saksi teman/orang tua: .....

BAGIAN REVISI (BOLEH DIISI KAPAN SAJA):
Jika aku ingin mengubah janji ini, aku akan menulis alasannya.

Tanggal	Perubahan yang kuinginkan	Alasannya

CATATAN UNTUK GURU

- Untuk siswa SD atau yang belum lancar menulis, kontrak boleh dibuat lisan dan dicatat guru, atau diganti gambar.
- Kontrak ini hendaknya disimpan siswa, bukan ditumpuk di meja guru.
- Tinjau kontrak ini setiap dua minggu atau sebulan sekali.
- Jika siswa belum menepati janjinya, jangan menghukum. Ajak ia bercerita, lalu bantu ia merevisi dengan alasan yang jujur.
- Kalimat "Jika aku ingin mengubah janji ini..." bukanlah celah untuk menyerah, melainkan latihan berpikir dan bertanggung jawab.

CONTOH RUBRIK GARA

Rubrik ini disusun untuk menilai karya dan proses belajar siswa dalam *Future-Self Contract Learning*. Rubrik memakai empat aspek utama GARA: **proses, pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan**. Guru dapat memakai rubrik ini untuk menilai *legacy project*, *future defense*, atau tugas reflektif. Bahasa yang dipakai diusahakan menggambarkan perilaku nyata, bukan label yang menghakimi.

RUBRIK GARA
Future-Self Contract Learning

Nama : .....
Kelas : .....
Tanggal : .....

Aspek	Baru Mulai (1)	Berkembang (2)	Mahir (3)	Melampaui (4)
Proses	Siswa kesulitan menjelaskan langkah-langkah yang ia lakukan. Sedikit bukti keterlibatan bertahap.	Siswa menjelaskan sebagian langkah, tetapi masih bingung pada beberapa bagian. Keterlibatan belum konsisten.	Siswa menjelaskan langkahnya dengan runtut. Dapat menyebutkan keputusan-keputusan penting dalam pengerjaan.	Siswa menjelaskan langkahnya dengan runtut, termasuk kesalahan dan perbaikannya. Menunjukkan keterlibatan aktif sepanjang proses.
Pertumbuhan	Belum tampak perubahan yang jelas dari titik berangkat. Siswa masih pada posisi awal.	Ada perubahan kecil, tetapi belum konsisten. Siswa mulai menunjukkan kemajuan, tetapi masih sering mundur.	Perubahan jelas terlihat, dan siswa dapat menyebutkan apa yang sudah ia kuasai sekarang dibanding sebelumnya.	Perubahan signifikan, dan siswa mampu menganalisis apa yang membantunya bertumbuh serta menyusun langkah lanjutan.

Aspek	Baru Mulai (1)	Berkembang (2)	Mahir (3)	Melampaui (4)
Keaslian	Siswa tidak dapat menjelaskan karyanya. Ada indikasi kuat karya bukan hasil kerja sendiri.	Siswa menjelaskan sebagian karya, tetapi beberapa bagian tidak ia pahami. Ada bantuan yang tidak diakui.	Siswa menjelaskan karyanya dengan bahasa sendiri. Mengakui bantuan yang ia terima dengan jujur.	Siswa menjelaskan karyanya secara jujur, termasuk bagian yang sulit dan bantuan yang ia minta. Karya menunjukkan suara pribadi.
Relevansi Masa Depan	Siswa tidak dapat menghubungkan karyanya dengan masa depan. Jawaban kosong atau klise.	Siswa menghubungkan secara umum, tetapi belum spesifik. Misalnya: "biar pintar" tanpa penjelasan.	Siswa menjelaskan manfaat karyanya untuk hidupnya 5–10 tahun ke depan dengan contoh sederhana.	Siswa menjelaskan manfaat karya untuk dirinya dan orang lain dalam jangka panjang, serta menyebut langkah lanjutan.

Cara Memakai Rubrik Ini

1. **Amati dan catat.** Jangan hanya melihat hasil akhir. Perhatikan proses siswa saat bekerja, tanyakan langkahnya, dan baca jurnal atau portofolionya.
2. **Beri tanda pada kolom yang paling sesuai.** Satu siswa mungkin berada di tingkat berbeda untuk setiap aspek. Itu wajar. Misalnya, prosesnya Mahir, tetapi relevansi masa depannya masih Berkembang.
3. **Gunakan hasilnya sebagai bahan percakapan.** Rubrik ini bukan untuk menjatuhkan, melainkan untuk membimbing. Katakan kepada siswa: "Di bagian proses kamu sudah baik. Di bagian masa depan, coba pikirkan lagi siapa yang akan terbantu oleh karyamu."
4. **Jangan hanya memberi angka.** Jika perlu, tulis satu atau dua kalimat umpan balik di bawah rubrik.

Contoh Umpan Balik Singkat

"Karyamu sederhana, tetapi kamu bisa menjelaskan langkahnya dengan jujur. Bagian masa depan sudah kamu hubungkan dengan dirimu, tetapi belum jelas siapa lagi yang akan terbantu. Minggu depan, coba pikirkan: siapa yang akan memakai karyamu? Apa yang akan kamu lakukan agar karya itu sampai kepada mereka?"

CATATAN UNTUK GURU

- Rubrik ini bukan alat administrasi yang kaku. Ia adalah cermin. Gunakan untuk melihat, bukan untuk memberi label.
- Untuk kelas besar, guru dapat menilai cukup dua aspek saja terlebih dahulu, misalnya **proses** dan **keaslian**, lalu menambahkan aspek lain pada siklus berikutnya.
- Libatkan siswa. Minta mereka menilai diri sendiri atau menilai teman dengan bahasa sederhana, lalu bandingkan dengan penilaian guru.
- Simpan rubrik ini dalam portofolio siswa sebagai bukti perjalanan.

Contoh RPP Satu Pertemuan

RPP ini dirancang untuk satu pertemuan yang memperkenalkan tahap awal *Future-Self Contract Learning*, yaitu **Visioning Future Self** dan **Reality Gap Analysis.** Guru dapat memakai RPP ini sebagai titik masuk sebelum melanjutkan ke fase berikutnya pada pertemuan-pertemuan berikutnya.

RENCANA PELAKSANAAN PEMBELAJARAN (RPP)
Model Future-Self Contract Learning

Satuan Pendidikan : SD Negeri 02 Pinggiran
Kelas / Semester : V / I
Tema : Lingkungan Hidup — Air Bersih
Alokasi Waktu : 1 pertemuan (2 × 35 menit)
Fase Model : *Visioning Future Self* dan *Reality Gap Analysis*

A. Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswa diharapkan mampu:

1. Membayangkan dan menggambarkan kondisi air bersih di masa depan.
2. Membandingkan kondisi air di masa depan dengan kenyataan saat ini.
3. Menyebutkan satu hal yang ingin dipelajari untuk mendekatkan kenyataan kepada harapan.

B. Langkah-Langkah Pembelajaran

Tahap	Kegiatan	Waktu
Pembukaan	1. Guru menyapa siswa dan menanyakan kabar. 2. Guru bertanya pemantik: “Bayangkan kalian sudah dewasa. Air minum di rumahmu berasal dari mana? Seperti apa airnya?” 3. Guru menyampaikan tujuan pertemuan: “Hari ini kita akan membayangkan masa depan dan membandingkannya dengan hari ini.”	10 menit
Inti — Visioning Future Self	1. Guru meminta siswa menutup mata sejenak dan membayangkan pagi hari sepuluh tahun dari sekarang. 2. Siswa menggambar atau menulis bayangan itu pada kertas bekas. 3. Beberapa siswa diminta menceritakan hasilnya secara singkat. 4. Guru menegaskan bahwa setiap bayangan itu adalah milik siswa dan menjadi peta awal belajar.	30 menit

Tahap	Kegiatan	Waktu
Inti — Reality Gap Analysis	1. Guru membuat dua kolom di papan tulis: "Air Masa Depan" dan "Air Sekarang". 2. Siswa menyebutkan perbedaan berdasarkan pengalaman dan pengamatan mereka. 3. Guru mengajak siswa melihat jarak antara dua kolom itu tanpa menghakimi. 4. Guru bertanya: "Apa yang perlu kita pelajari agar air masa depan tidak hanya tinggal bayangan?" 5. Siswa menuliskan satu hal yang ingin mereka pelajari.	20 menit
Penutup	1. Guru meminta beberapa siswa membacakan satu hal yang ingin dipelajari. 2. Guru menegaskan bahwa hasil kerja hari ini akan disimpan dan dipakai pada pertemuan berikutnya. 3. Guru menutup dengan kalimat penguatan: "Hari ini kita sudah mulai melihat ke depan. Minggu depan kita akan melangkah."	10 menit

C. ALAT DAN BAHAN

- Kertas bekas atau buku tulis
- Pensil dan pewarna
- Papan tulis dan kapur

D. PENILAIAN

Penilaian dilakukan secara sederhana melalui pengamatan terhadap:

- Keterlibatan siswa dalam menggambar/menulis.
- Keberanian siswa menceritakan bayangannya.
- Kejujuran siswa dalam membandingkan harapan dan kenyataan.

Guru dapat mencatat dalam jurnal singkat:

Rina menggambar sungai jernih. Ia berkata ingin berenang di sana. Saat diminta membandingkan, ia jujur bahwa sungai sekarang keruh. Ia ingin belajar cara menjaga air.

E. CATATAN GURU

- Jika siswa kesulitan menulis, guru dapat meminta mereka menggambar atau bercerita lisan.
- Jangan menilai gambar dari segi kerapian. Yang dinilai adalah kejujuran dan keterlibatan.
- Simpan hasil kerja siswa sebagai dokumen awal untuk fase *learning contract* di pertemuan selanjutnya.

PANDUAN WAWANCARA FUTURE DEFENSE

Wawancara *Future Defense* adalah percakapan terstruktur antara panel, guru, dan siswa untuk menggali proses, keaslian, pertumbuhan, dan relevansi masa depan dari karya yang telah dikerjakan. Wawancara ini bukan ujian lisan yang menakutkan, melainkan ruang bagi siswa untuk menjelaskan, merenungkan, dan mempertanggungjawabkan apa yang telah ia lakukan.

A. TUJUAN WAWANCARA

1. Menggali sejauh mana siswa memahami proses karyanya sendiri.
2. Menilai keaslian karya dengan mendengarkan penjelasan siswa.
3. Melihat pertumbuhan siswa dari awal hingga akhir.
4. Menilai apakah siswa mampu menghubungkan karyanya dengan masa depannya.
5. Memberikan umpan balik yang membangun, bukan menghakimi.

B. PRINSIP-PRINSIP WAWANCARA

- **Dialog, bukan interogasi.** Pertanyaan diajukan untuk memahami, bukan untuk menjebak.
- **Menghargai kejujuran.** Jika siswa mengakui bantuan atau kesulitan, itu lebih dihargai daripada jawaban sempurna.
- **Fokus pada proses dan makna.** Hindari pertanyaan yang hanya menuntut jawaban teknis benar-salah.
- **Memberi rasa aman.** Suasana wawancara harus tenang, hangat, dan tidak terburu-buru.
- **Mendengarkan lebih banyak.** Panel dan guru sebaiknya lebih banyak mendengar daripada berbicara.

C. PERSIAPAN SEBELUM WAWANCARA

- Siapkan ruang yang nyaman, bisa di sudut kelas atau ruang terpisah.
- Siapkan catatan atau portofolio siswa sebagai rujukan.
- Jelaskan kepada siswa bahwa wawancara ini bukan hukuman, tetapi kesempatan untuk bercerita.
- Tentukan durasi: 5–10 menit per siswa sudah cukup.
- Jika kelas besar, wawancara dapat dilakukan dalam kelompok kecil atau berpasangan.

D. CONTOH PERTANYAAN WAWANCARA

1. Pertanyaan Pembuka

- "Ceritakan tentang karya yang kamu buat."
- "Apa yang paling ingin kamu tunjukkan dari karya ini?"

- "Bagaimana perasaanmu setelah menyelesaikannya?"

2. Pertanyaan tentang Proses

- "Bagaimana kamu memulai pekerjaan ini?"
- "Apa langkah pertama yang kamu lakukan?"
- "Bagian mana yang paling sulit?"
- "Apa yang kamu lakukan ketika mengalami kesulitan?"
- "Berapa kali kamu mencoba sebelum berhasil?"
- "Siapa yang membantumu, dan bantuan seperti apa yang kamu terima?"

3. Pertanyaan tentang Keaslian

- "Bagaimana kamu mendapatkan ide ini?"
- "Mengapa kamu memilih cara ini?"
- "Bagian mana yang benar-benar kamu kerjakan sendiri?"
- "Adakah bagian yang kamu minta tolong orang lain?"
- "Jika kamu diminta menjelaskan kembali, mana bagian yang paling kamu pahami?"

4. Pertanyaan tentang Pertumbuhan

- "Apa yang sudah kamu bisa sekarang yang dulu belum bisa?"
- "Apa yang berubah dari cara belajarmu sejak awal semester?"
- "Apa yang dulu kamu takutkan, tetapi sekarang berani?"
- "Dari proyek ini, apa yang paling kamu pelajari tentang dirimu sendiri?"

5. Pertanyaan tentang Relevansi Masa Depan

- "Apa gunanya karya ini untuk hidupmu lima atau sepuluh tahun ke depan?"
- "Siapa lagi yang bisa terbantu oleh karyamu?"
- "Apa yang akan kamu lakukan setelah ini?"
- "Jika karyamu bisa dilanjutkan orang lain, apa harapanmu?"

6. Pertanyaan Penutup

- "Apa yang ingin kamu perbaiki jika diberi waktu lebih banyak?"
- "Apa satu kalimat yang ingin kamu sampaikan kepada dirimu sendiri?"
- "Terima kasih sudah bercerita. Ada lagi yang ingin kamu tambahkan?"

E. CARA MENCATAT HASIL WAWANCARA

Guru atau panel dapat mencatat poin-poin penting dalam format sederhana:

Aspek	Catatan Singkat
Proses	Siswa menjelaskan langkah dengan runtut; sempat gagal dua kali; meminta bantuan teman untuk menggambar.
Keaslian	Siswa dapat menjelaskan bagian yang dikerjakan sendiri; mengakui bantuan dengan jujur.
Pertumbuhan	Siswa mengaku awalnya malu berbicara, sekarang lebih berani.

Aspek	Catatan Singkat
Relevansi Masa Depan	Siswa menghubungkan proyek dengan cita-citanya menjadi petani; menyebut adik kelas sebagai penerima manfaat.

Catatan ini tidak harus panjang. Yang penting menangkap esensi.

F. CATATAN UNTUK GURU

- Jika siswa sangat gugup, beri waktu. Jangan paksa menjawab cepat.
- Jika jawaban siswa tidak konsisten, jangan langsung menuduh. Tanyakan dengan lembut: "Bisakah kamu ceritakan lebih jelas bagian ini?"
- Gunakan hasil wawancara sebagai pelengkap rubrik GARA dan portofolio, bukan sebagai satu-satunya alat penilaian.
- Setelah wawancara, sampaikan satu kalimat penguatan. Misalnya: "Terima kasih sudah jujur. Itu tanda kamu belajar dengan sungguh-sungguh."
- Wawancara ini juga menjadi momen refleksi bagi guru: apakah proses pembelajaran sudah benar-benar membuka ruang bagi siswa untuk bertumbuh?

DAFTAR PUSTAKA

Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences, 5*(12), 533–539.

Bell, W. (1997). *Foundations of futures studies: Human science for a new era* (Vol. 1). Transaction Publishers.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20–28.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Campbell, D. T. (1976). *Assessing the impact of planned social change*. Occasional Paper Series No. 8. Western Michigan University.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57–66.

Dator, J. A. (2002). *Advancing futures: Futures studies in higher education*. Praeger.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627–668.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346.

De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(3), 566–571.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science, 4*(6), 745–753.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Giroux, H. A. (2011). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education*. Peter Lang.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*(7), 493–503.

Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 69–119.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Hughes, G. (2011). *Ipsative assessment: Motivation through marking progress*. Palgrave Macmillan.

Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 166–175.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale* (pp. 48–70). Houghton Mifflin.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954–969.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior, 11*(3), 219–232.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge.

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. Little, Brown and Company.

Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(1), 188–204.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*(1), 1–12.

Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. ASCD.

Robinson, K. (2006, February). *Do schools kill creativity?* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151.

Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2008). Episodic simulation of future events: Concepts, data, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*, 39–60.

Toffler, A. (1970). *Future shock*. Random House.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2*(2).

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.

Udin Juhrodin

FUTURE-SELF CONTRACT LEARNING

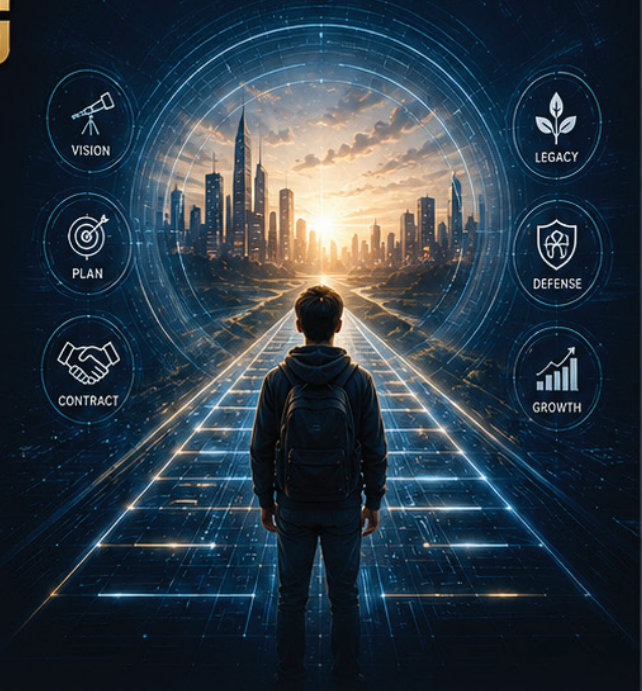
Model Pembelajaran Berorientasi Masa Depan

"Konsep, praktik, dan penilaian untuk menyiapkan siswa menghadapi masa depan"

Buku ini menghadirkan sebuah model pembelajaran inovatif **Future-Self Contract Learning (FSCL)** yang menempatkan masa depan sebagai titik awal belajar. Melalui enam fase transformatif, siswa diajak membangun visi diri masa depan, memahami jurang realitas, melakukan simulasi waktu, membuat kontrak belajar pribadi, menghasilkan karya bermakna, dan mempertahankan masa depannya di hadapan audiens.

Dilengkapi dengan landasan teori yang kuat, panduan praktis, contoh implementasi di berbagai konteks, serta sistem penilaian **Growth-Authenticity Referenced Assessment (GARA)** yang menilai pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan. Buku ini adalah panduan komprehensif bagi guru, dosen, pendidik, dan pemimpin pendidikan yang ingin menyiapkan generasi berkarakter, visioner, dan siap menghadapi dunia yang terus berubah.

"Pendidikan bukan hanya mempersiapkan siswa untuk ujian, tetapi untuk kehidupan yang belum kita kenal."



KEUNGGULAN BUKU INI

Berbasis Teori Terkini
Mengintegrasikan psikologi pendidikan, futures studies, dan teori motivasi modern.

Model Komprehensif & Praktis
Enam fase yang sistematis dan fleksibel untuk berbagai jenjang dan konteks.

Inklusif & Adaptif
Dirancang untuk semua siswa, termasuk mereka dengan kebutuhan khusus dan latar belakang sulit.

Penilaian Revolusioner (GARA)
Menilai pertumbuhan, keaslian, dan relevansi masa depan—lebih adil dan bermakna.

Siap di Berbagai Konteks
Dapat diterapkan di ruang kelas, alam terbuka, daerah terpencil, hingga komunitas adat.

Melibatkan Ekosistem
Mengajak orang tua, tokoh masyarakat, dan lintas generasi dalam proses belajar.

"Dari kelas hari ini, menuju masa depan yang bermakna, dan warisan yang abadi."

Profesional • Unggul • Mandiri • Berakhlakul Karimah

JIM & ZAM
— PENERBIT —
Perum Griya Cipadung Indah No. A12
Bandung – Jawa Barat 40614
0812 3456 7890
penerbitjimzam@gmail.com
www.jimzam.co.id

ISBN 978-623-1234-56-7
9 786231 234567